

**UNIVERSIDADE LISBOA**

**INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**



## **Assimetrias Sociais e Acesso ao Ensino Superior**

**ProUni e FIES no Maranhão**

**José Maria Franco Teixeira Neto**

**Orientador: Prof. Doutor Luís Mota de Castro**

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia  
Económica e das Organizações

**2018**

**UNIVERSIDADE LISBOA**  
**INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**



**Assimetrias Sociais e Acesso ao Ensino Superior ProUni e FIES no Maranhão**

**José Maria Franco Teixeira Neto**

**Orientador: Prof. Doutor Luís Mota de Castro**

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia Económica e das Organizações.

Juri:

Presidente: Doutor Nuno João de Oliveira Valério, Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutor Rabah Benakouche, Professor Titular Aposentado, Departamento de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina;

Doutor Luís Manuel Mota de Castro, Professor Associado, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa;

Doutor João Carlos de Andrade Marques Graça, Professor Auxiliar com agregação, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa;

Doutora Emília Rodrigues Araújo, Professora Auxiliar, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho;

Doutor Rafael Jorge Soares Duarte Marques, Professor Auxiliar, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Doutora Maria de Lourdes Fidalgo Machado, Investigadora, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

Investigação financiada pela Fundação Capes, MEC, Brasil.



Dedico esta tese a Deus, aos meus familiares e em particular ao amigo Lumael. Que a coragem de transformar o mundo seja um exercício do bem.



## **Agradecimentos**

Tenho vários motivos para agradecer. Agradeço aos meus pais por não terem duvidado nunca de minha coragem e persistência. Sou grato ao destino que me trouxe do outro lado do Atlântico em busca de minha felicidade e realização pessoal. Agradeço ainda aos meus familiares e amigos pelo carinho e apoio moral. Quero agradecer de modo especial ao Prof. Doutor Luis Mota de Castro, pela orientação, pelas suas críticas, sempre incisivas, e pelo incentivo. Também agradeço muito especialmente à Fundação CAPES, pela generosa concessão de uma bolsa e pelo apoio, iniciativa, compromisso e acompanhamento periódico por parte dos seus técnicos.

Gostaria ainda de agradecer aos meus colegas, amigos e professores do Doutorado em Sociologia Econômica e das Organizações da Universidade de Lisboa – ISEG, em particular aos Professores João Peixoto e João Carlos Graça. Agradeço também, em particular, aos Professores Tomás de Aquino Guimarães e Eda Lucas, ambos da Universidade de Brasília e a Professora Fabiana de Souza Costa do Ministério da Educação, pela cooperação, conselhos plenos de oportunidade e bom senso, pelo encorajamento e sugestões. Quero agradecer de modo especial ao Prof. Doutor Rabah Benakouche, pelas indicações de várias leituras. Envio o meu muitíssimo obrigado às instituições de ensino superior participantes da minha pesquisa de campo, na rede de ensino superior do Maranhão, através de suas direções, reitorias e professores, os quais me acolheram com muito carinho enquanto investigador. Agradeço igualmente aos seus alunos finalistas que, com muita generosidade, aceitaram responder aos questionários.

Por fim, não por ser de somenos, agradeço aos colegas e amigos doutorandos brasileiros de diversas áreas, que escolheram e acolheram Lisboa – Portugal como um cantinho de pesquisa e convivência e que me deram ânimo para persistir.



## Resumo

Nos processos de criação, estruturação e reestruturação do ensino superior no Brasil, as famílias detentoras do poder econômico local e representantes dos *habitus* dominantes (descendentes de europeus, primeiro invasores, depois imigrantes), as quais politicamente construíram o Brasil, mobilizaram-se de diversas formas para garantirem a formação dos seus filhos para assumirem os lugares de liderança nas instituições públicas e no governo das empresas privadas e profissões altamente especializadas. Somente a estes herdeiros a educação foi garantida, projetada especificamente para cumprimento de seus objetivos, para reproduzir seus capitais herdados e aculturados ao ambiente social, reproduzindo e acumulando desta forma seus capitais, articulada com a detenção cargos e posições simbólicas decisivas ligadas às decisões de poder do Estado.

Com o passar do tempo, o *habitus* tornou-se pele, roupa, símbolo, música, expressão, alimentação, educação, formação, lugares, ambientes, informação, rendimento, etnia e lazer e etc. A formação do indivíduo passou a seguir os modelos Europeu e Americano, a seleção resultava de exames rigorosos e o acesso só se dava através de um bom ensino fundamental e médio em boas escolas privadas com “estilo” jesuítico. Com o crescimento econômico nos últimos anos, a organização da informatização e o poder de compra aliado com o mercado capitalista dos países como a China, EUA e Europa, o governo brasileiro, através de sua política pública social de acesso ao ensino superior e de qualificação da mão de obra especializada, rompe com a hegemonia dos *habitus* que até então dominava o setor educacional e também na sociedade brasileira, no acesso ao trabalho, cargos e empregos. Justifica-se pois que se coloquem algumas questões de pesquisa, relativas a estas transformações recentes, ainda ocorrentes, mas recentemente sofrendo recuo político, e nomeadamente se questione: 1) Em que medida é que a intervenção do Estado e suas políticas públicas sociais na facilitação e encaminhamento do acesso ao ensino superior por cidadãos de classes desfavorecidas (Prouni, FIES para IESs privadas, Cotas para públicas e ENEM para todas), altera as suas perspectivas de acesso ao emprego e profissão, intermediadas por mudanças em seus capitais cultural e social e, mais amplamente, seus *habitus*? 2) Em que medida essas políticas alteram de fato o papel das IESs na reprodução social, agora que, por um lado, o ensino superior privado passou a beneficiar de apoios ao ingresso de estudantes carentes, através dos Programas Sociais Prouni e FIES, e, por outro lado, o

ensino superior público, gratuito, que antes era quase exclusivamente acessado por herdeiros das camadas sociais dominantes através de exame vestibular, para o qual eram e são especificamente educados em colégios secundários privados e corporativos, passou a dar também acesso a um número já significativo de estudantes mais pobres, provindos de escolas secundárias “públicas”, através do sistema de cotas para estudantes afrodescendentes (pardos, negros e índios) e através do ENEM para todos?

Após um cuidadoso trabalho de pesquisa e revisão bibliográfica, dadas as questões de pesquisa, adotamos, por ter parecido a mais adequada aos objetivos da pesquisa, a ontologia de Pierre Bourdieu, a qual revimos e ao mesmo tempo usamos para analisar e entender a reprodução social brasileira, com base em estatísticas mundiais e nacionais, estudos de sociologia da educação brasileiros e variadas fontes de dados secundários, além, naturalmente, do conhecimento pessoal que o autor já tinha do campo acadêmico brasileiro, primeiro como discente e, depois, durante curtos períodos, em funções administrativas e docentes. Revimos também, em detalhe, o limitado número trabalhos de autores anteriores que já se tinham debruçado sobre o assunto, relativamente a estudantes e a IESs localizados em regiões mais desenvolvidas do país.

O trabalho de pesquisa de campo, desenvolveu-se durante 6 meses com estudantes dos últimos períodos de cada curso nas IES públicas e privadas, na capital do Estado do Maranhão, São Luís-Brasil, foram aplicados 1.400 inquéritos, em 43 cursos de formação superior, entre a faixa etária superior aos 40 anos e inferior aos 28 anos, efetuado com várias etnias, familiares com rendimento entre os 253 euros e superior aos 7.590 euros. Os procedimentos foram realizados em sala de aula, algumas IES participantes autorizaram-nos a presença em sala inclusive nos horários dos professores, outras não foram possíveis, optamos por realizar a pesquisa nos horários antecedentes e subsequentes aos horários de aula, corredores, ambientes de lazer e restaurantes universitários. Utilizamos uma metodologia mista de um trabalho empírico, com recolha e análise de dados, auxiliado pelo programa de análise estatística IBM SPSS versão 24.0, elaboramos um questionário visando caracterizar o *habitus* dos estudantes e sua “herança” familiar, através de perguntas sobre manifestações dos seus capitais social, econômico, cultural, simbólico e linguístico.

As revisões de literatura e os resultados obtidos em estudo de campo permitiram-nos entender e descrever melhor as estruturais sociais de reprodução do



*habitus* por meio das predisposições do sistema educacional, a valorização dos capitais, de forma explícita e implícita, na aprendizagem e a aquisição de competências para o mercado de trabalho, bem como as trincheiras enfrentadas pelos estudantes e as famílias oriundos dos meios populares e carentes na busca do sucesso escolar, o empoderamento feminino no pleiteamento, aquisição e continuação dos estudos e carreira, a idade avançada por parte de muitos estudantes da rede privada na procura de uma formação superior que lhes possa render benefícios e, finalmente, o rompimento tão somente parcial do ciclo natural educacional do Brasil decorrente das políticas públicas de acesso ao ensino superior através dos programas sociais, como Prouni, FIES, Cotas e Enem.

Palavras-chave: Programa Universidade para Todos. *Habitus*. Capital Social. Capital Cultural, Brasil



## **Abstract**

In the processes of creating, structuring and restructuring higher education in Brasil, the families that, all along, held economic power locally and represented the dominating *habitus* (mostly European descendants, initially invaders, then immigrants), which built Brazil politically, mobilized themselves, in various ways, to ensure the education of their offspring to enable them to take the leading places in public institutions and the government of firms, both private or public owned, and highly specialized professions.

Throughout time, the *habitus* became skin, clothes, symbols, music, expression, feeding, education, training, placing, environments, information, income, ethnicity, leisure, etc. Public higher education tracked the European or American models and standards, with rigorous exams to allow access which could only be gained by demanding preparation in good private secondary education schools mimed on the Jesuit style. Following economic growth in recent past years, in organizations investment in IT, and growth consumers purchasing power, due to increased agricultural and mineral commodity prices and exports to China and the USA, the Brazilian government started investing heavily in higher education and created publicly financed social policies to increase and spread access to higher education and qualify a specialized workforce, thereby partly breaking the hegemony of the bourgeois *habitus* that, so far, had dominated the educational sector and also, in the Brazilian society, access to work, jobs and employment.

These still recent changes, still occurring but already challenged by the ensuing political and financial recess of the last two years, beg some research questions namely: 1) to what extent has the intervention of the State and its adoption of publicly funded social policies (Prouni, FIES for private HEIs, positive discrimination for Afro descendants through assigned admission quotas in public IES, and ENEM - final secondary education exams), envisaging to facilitate and promote access to higher education of students from socially and financially unfavored classes, actually changed those targets perspectives for access to jobs and professions, by changing their cultural and social capitals and, in general, their *habitués*? 2) To what extent do those policies actually impact on HEIs role in social reproduction, now that, on the one hand, private HEIs benefits from support to enroll disadvantaged students, through the Prouni and FIES programs, and, on the other hand, free attendance HEIs, which previously was

almost exclusively accessed by heirs of dominating social classes through demanding threshold exams, for which these were purposefully educated in exclusive private or professional associations owned secondary schools, and subsequently have been forced to accept also an already significant number of socially disadvantaged students, originated in poorly funded state owned secondary schools, through afro descendants quotas and generalized ENEM?

Following a careful and extensive literature search and revision, given the stated research questions, it was decided to adopt Pierre Bourdieu's ontology, which seemed appropriate and promising for the research purposes. Bourdieu's extensive writings were carefully screened, as well as other post-structuralist related literature, and recent research pursuing related research themes and ontology. These concepts were studied and interpreted to clarify a framework of concepts fruitful to pursue an analysis of social reproduction in Brazil. This was done, based on national and world statistics, Brazilian studies of education sociology, and a variety of sources of secondary data, and the author's personal previous experience of the Brazilian academic field, first as a student and later, for short periods, as a junior lecturer and non-teaching staff. Specific literature by Brazilian authors on this and related themes, resulted in a not too vast set of literature that was also critically revised, most of which dealt with students and HEIs located in the more developed regions of the country.

The fieldwork lasted six months and was carried out in the capital town of the State of Maranhão, S. Luiz, where we queried the students of the final term of each bachelor's program in each school that gave us access (in programs for which students are away in internships in the last term we queried the students of the final term in the school). We queried a total of 1,400 students, registered in 43 higher education programs, ranging in age from over 40 to under 28 years old, from varied ethnic groups, and families with incomes from € 253 and over € 7,590 (at current exchange rates). The questionnaires were distributed in the classrooms, and some HEIs allowed us to use some of the teachers programmed teaching time. When this was not possible we queried the students just before or after a class, by the classroom, in corridors, restaurants, cafeterias, etc. Our data collection strategy was mixed (some qualitative data is offered in an appendix, which was useful to interpret the quantitative analyses results). To analyze the quantitative data, we resorted to SPSS v. 24.0. The questionnaire was built with questions adequate to supply measures that would allow us to characterize the student's *habitus* and their family social and cultural inheritance, through questions

seeking evidence of their social, economic, cultural, symbolic and linguistic capitals (practices, possessions, revues, habits).

The literature revisions and the field work results obtained allowed us to gain an extensive and in depth understanding and description of the social structures through which *habitus* is reproduced through the educational systems dispositions, with its implicit and explicit appreciation of capitals, in learning and capabilities acquisition aiming at positioning in the work market. The obstacles confronted by students and the families that come from disadvantaged or working class backgrounds were also identified, when they seek success in education, the relatively large numbers of females in certain programs, suggesting improvement of women empowerment in seeking, acquiring and pursuing education and career, the higher ages of students attending private HEIs to gain degrees and capabilities for improving their future incomes and, finally, the only partial break away from the Brazilian traditional educational cycle that seems to have resulted from the implementation over more than a decade of several government social programs, like Prouni, FIES, positive discrimination and adoption of ENEM.

**Keywords:** Prouni program; FIES program, University for All, *Habitus*, Social Capital, Cultural Capital, Brazil



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-A</b>	Dados numéricos sobre o Ensino Superior no Brasil	27
<b>Tabela 1- B</b>	Dados numéricos sobre a dimensão do Prouni e FIES em 2016	27
<b>Tabela 2.1</b>	Desigualdade de renda nacional por habitantes 1976-2014 - Brasil	44
<b>Tabela 2.2</b>	Renda	45
<b>Tabela 2.3</b>	Taxa de desocupação por grupo de idade	48
<b>Tabela 2.4</b>	Taxa de desocupação por cor ou raça	49
<b>Tabela 2.5</b>	Taxa de desocupação por sexo	50
<b>Tabela 2.6</b>	Unidade da Federação: Maranhão	53
<b>Tabela 2.7</b>	Unidade da Federação: Maranhão	55
<b>Tabela 2.8</b>	Matrícula do Ensino Fundamental no Estado do Maranhão	59
<b>Tabela 2.9</b>	Matrícula do Ensino Médio no Estado do Maranhão	60
<b>Tabela 2.10</b>	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2013	60
<b>Tabela 5.1</b>	Descrição sintética das opções ontológicas e metodológicas adotadas	149
<b>Tabela 5.2</b>	Posição das Escolas Privadas no Maranhão	164
<b>Tabela 6.1</b>	Caracterização sociodemográfica da população estudantil (N = 1400)	201
<b>Tabela 6.2</b>	Disposições dos estudantes e suas origens socioculturais (N = 1400)	208
<b>Tabela 6.3</b>	Capitais econômicos – antecedentes dos alunos e suas famílias (N = 1400)	215
<b>Tabela 6.4.1</b>	Caracterização dos hábitos culturais (capital cultural dos próprios) 1/2 (N = 1400)	220
<b>Tabela 6.4.2</b>	Caracterização dos hábitos culturais (capital cultural dos próprios) 2/2 (N = 1400)	224
<b>Tabela 6.4.3</b>	Preferências musicais médias ordenadas (capital cultural dos próprios)	226
<b>Tabela 6.5</b>	Disposições culturais dos inquiridos em seu acesso ao Ensino Superior (N = 1400)	229
<b>Tabela 6.6</b>	Perspectivas sobre inserção no campo universitário (N = 1400)	232
<b>Tabela 6.7</b>	Sem a Universidade... (por Curso/Deptº) – IES privadas	236
<b>Tabela 6.8</b>	Sem a Universidade... (por Curso/Deptº) – IES públicas	236
<b>Tabela 6.9</b>	Rendimento familiar por Curso Deptº	237
<b>Tabela 6.10</b>	Rendimento familiar por Curso Deptº	238
<b>Tabela 6.11</b>	Cursos e idades dos inquiridos na rede privada	240
<b>Tabela 6.12</b>	Cursos e idades dos inquiridos na rede pública	243
<b>Tabela 6.13</b>	Estudantes de IES privadas e tipos de auxílio estudantil a que recorrem	245
<b>Tabela 6.14</b>	Etnia dos inquiridos	248

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 2.1</b>	A desigualdade da renda nos países emergentes, 1910-2010	40
<b>Figura 2.2</b>	Desigualdade da renda nos países anglo-saxônicos 1910-2010	41
<b>Figura 2.3</b>	Desigualdade da renda: Europa Continental e Japão 1910-2010	42
<b>Figura 2.4</b>	Desigualdade de renda nacional por habitantes - 1976-2014	44
<b>Figura 2.5</b>	A desigualdade de renda difere entre Países da OCDE e economias emergentes	45
<b>Figura 2.6</b>	Mapa da Exclusão Escolar no Brasil	58
<b>Figura 2.7</b>	Percentage of 25-34-year-old with attainment below upper secondary education (2014)	62
<b>Figura 2.8</b>	Número de Bolsas ofertadas pelo Prouni e seus respectivos anos (2005-2017)	71
<b>Figura 3.1</b>	Relação entre <i>habitus</i> e “Campos”, na perspectiva de Pierre Bourdieu	81
<b>Figura 4.1</b>	Resultado da Pesquisa sobre os termos “Cultura Capital”, “Bourdieu”, “Education” e “Habitus”	114

## LISTA DE SIGLAS

AACSB - Association to Advance Collegiate Schools of Business
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação e Tecnologia
CEMPRE - Cadastro Central de Empresas
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAP - Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle e Social
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CSF - Ciências Sem Fronteiras
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAT - Fundo de Amparo do Trabalhador
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil



FJP - Fundação João Pinheiro

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe

IESP - Instituto de Ensino Superior Privado

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBOR - London Interbank Offered Rate

MBA - Master Business Administration

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OPJ - Observatório Permanente da Juventude

PDE - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prouni - Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISPROUNI - Sistema Informatizado do Prouni

SRC - Science Research Council

SSRC - Social Science Research Council

TI - Tecnologias de Informação

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Índice

<b>CAPÍTULO 1</b>	01
<b>O Prouni e as Política de Alargamento do Acesso ao Educação Superior no Brasil</b>	01
1.0 Introdução	01
1.1. Ensino Superior no Brasil: relembrando as raízes	04
1.2. A Extração Social do Estudante Beneficiário do Prouni	07
1.3. A Extração Social Típica do Estudante Brasileiro de Universidades Públicas	15
1.4. Principais Diferenças Sociais entre os Estudantes dos Setores Público e Privado do Ensino Básico e Médio	18
1.5. As Dificuldades dos Estudantes do Ensino Médio Público, em seu dia a dia	21
1.6. Rompendo com a Herança da Reprodução do <i>Habitus</i>	26
1.7. Conclusão	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	35
<b>A Prevalência e Persistência de Assimetrias na Apropriação de Renda e sua Relação com outras Assimetrias Sociais</b>	35
2.0 Introdução	35
2.1. As Assimetrias de Renda e Sociais no Mundo	37
2.2. As Desigualdades Sociais no Brasil	43
2.2.1. As Desigualdades Sociais e de Renda no Maranhão e sua Prerrogativas no Acesso ao Ensino Superior	46
2.2.2. As Exclusões Escolares no Brasil	57
2.2.3. A Perspectiva da OCDE	61
2.2.4. As Políticas Recentes no Brasil	64
2.2.5. O Surgimento do ProUni – programa universidade para todos	70
2.3. Conclusão	72
<b>CAPÍTULO 3</b>	77
<b>O Papel do ProUni no Contexto da Reprodução Social no Brasil</b>	77
3.0 Introdução	77
3.1. O Sistema de Ensino na Reprodução Social no Brasil	78
3.2. Os Acessos Diversos ao Ensino Superior no Brasil	82
3.3. Os Percursos dos Alunos no Ensino Superior – a adversidade no acesso e a qualidade das IES acedíveis	90
3.4. Tendências Recentes	94
3.5. Conclusão	96
<b>CAPÍTULO 4</b>	99
<b>O <i>Habitus</i> como Referencial Teórico: capitais sociais, disposição e reprodução social</b>	99
4.0 Introdução	99

4.1 O <i>Habitus</i> como Capital Cultural e os Sistemas de Ensino como Vias de Acesso e de Exclusão	100
4.2 A Antecipação do “Valor do Diploma” pelos Beneficiários do ProUni e FIES	106
4.3 O <i>Habitus</i> e as Várias Formas de “Capitais Sociais”	110
4.3.1 Capital Cultural	115
4.3.2 Capital Social	117
4.3.3 Capital Linguístico	120
4.3.4 Capital Simbólico	123
4.3.5 Capital Econômico <i>versus</i> Capital Simbólico	128
4.4 Os Campos (Relacionais) de Atividade Humana – <i>habitus</i> e poderes em confronto	132
4.5 Conclusão	134
<b>CAPÍTULO 5</b>	138
<b>Metodologia</b>	138
5.0 Introdução	138
5.1. Questões Ontológicas e Epistemológicas	142
5.2. Aspectos Metodológicos	153
5.2.1. A Pesquisa e Revisão Bibliográfica	153
5.2.2. Perspectivas Orientadoras da Elaboração do Questionário	154
5.3. Justificação da Escolha das IES Públicas e Privadas como Campo de Pesquisa	166
5.4. A Estrutura do Questionário	169
5.5. Alinhamento das Perguntas do Questionário com os Capitais do <i>Habitus</i>	171
5.6. A Pesquisa de Campo e suas Dificuldades	188
5.7. Conclusão	191
<b>CAPÍTULO 6</b>	194
<b>Análise dos Resultados da Pesquisa Empírica</b>	194
6.0 Introdução	194
6.1. Procedimentos Adotados para a Análise Estatística dos Resultados	198
6.2. Resultados da Investigação de Campo quanto ao <i>Habitus</i> de Origem dos Inquiridos	199
6.3. Resultados quanto aos Capitais Culturais e Disposições dos Inquiridos	207
6.4. Os Capitais Econômicos e Campos Profissionais de Origem dos Inquiridos e os Impactos Percebidos do seu Ingresso no Ensino Superior	214
6.5. Caracterização das Práticas e Preferências Culturais dos Inquiridos (atuais, após ingresso no ensino superior)	219
6.6. Disposições Culturais e Profissionais atuais dos Estudantes	227
6.7. Inserção dos Estudantes no Campo Universitário e suas Perspectivas para o Futuro após Graduação	231
6.8. Análise por Curso/Departamento das Opções Adotadas no Ingresso (Sem a universidade o que estaria fazendo?) e Renda Familiar	235
6.8.1. Opções adotadas no Ingresso, por Curso/Departamento	235

6.8.2. Níveis de Renda Familiar, por Curso/Departamento	236
6.9. Os Estudantes Inquiridos	237
6.10 Conclusão	249
<b>CAPÍTULO 7</b>	253
<b>Conclusões, Limitações e Perspectivas para Pesquisas Futuras</b>	253
REFERÊNCIAS	281
APÊNDICE – 01: Questionários	261
APÊNDICE – 02: Histórias observadas e vividas na Pesquisa de Campo	277



## **CAPÍTULO 1**

### **O Prouni e as Políticas de Alargamento do Acesso ao Ensino Superior no Brasil**

#### **1.0 Introdução**

A expansão do Ensino Superior no Brasil nos últimos 20 anos deu-se muito rapidamente, principalmente desde que, nos meados dos anos 1990, o setor foi aberto à iniciativa privada, tendo-se multiplicado nessa altura o número de instituições de ensino superior. Subsequentemente, nos últimos 15 anos, sob os governos dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram introduzidas novas reformas nos sistemas de “governança” do setor de ensino superior, através das exigências colocadas pelos sucessivos ministérios para a credenciação tanto de entidades instituidoras como dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação (através do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e dos mestrados e doutoramentos pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), agências a nível nacional e de Estados, como por exemplo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e as Fundações de Amparo à Pesquisa, respetivamente. Estas entidades e agências que já existam antes da abertura do ensino superior ao setor privado, providenciam financiamento ao ensino superior e à pesquisa de que depende a formação e atualização do pessoal docente e investigador superior, mas, em contrapartida, fazem e mantêm fortes exigências de reporte, que têm reduzido ao longo dos anos a autonomia das instituições de ensino superior, incluindo as do setor público, como Universidades Federais e Estaduais, Centros Universitários, Institutos Tecnológicos e outros como algumas, poucas, Universidades e Faculdades Municipais. De qualquer forma, uma vez que a frequência do ensino superior público é gratuita para os utentes e suas famílias, o seu financiamento cabe ao setor público. Por isso, a ele cabe também o controlo por reporte ao MEC e agências que com ele colaboram, ainda que independentes.

No Brasil, como na maioria dos países do mundo, a educação dos cidadãos e em particular a educação superior tornaram-se assunto de Estado. Mesmo que, na maioria dos países que se auto designam como democráticos e desenvolvidos, os pais possam optar, em princípio e se tiverem meios financeiros para isso, entre colocar seus filhos em escolas públicas ou privadas, o que se ensina nestas e como se ensina, nuns países mais e noutros menos, é de alguma forma regulado ou legislado pelos Estados, tanto para assegurar e defender os direitos das crianças à educação, como para assegurar a formação de cidadãos capazes de se inserirem harmoniosamente nos mercados de trabalho, correspondendo às respectivas demandas, conforme completam os vários níveis de ensino. Também é hoje em dia razoavelmente consensual que o acesso universal à educação pública é tão essencial para o crescimento e desenvolvimento económico dos países, quanto o direito à saúde ou à moradia. No entanto, em

muitos, se não na maioria, dos países em vias de desenvolvimento estes direitos estão longe de ser assegurados. Todavia, conforme alguns países se desenvolvem, cada vez mais a sociedade civil vai pugnando pela concretização desses direitos, embora com avanços e recuos decorrentes dos ciclos econômicos (e financeiros) e políticos. Assim, por exemplo, em Portugal, a Constituição da República até há poucos anos garantia o ensino superior público gratuito e hoje apenas garante que ele seja “tendencialmente gratuito”.

O que é menos referido na literatura corrente, embora esteja bastante estudado em alguma literatura acadêmica, nomeadamente da Sociologia da Educação, é que os sistemas de ensino e muito particularmente os sistema de ensino superior de cada país não são socialmente neutros e, por isso, também não são neutros politicamente, conforme se tornou obvio para todos os observadores interessados após os movimentos de Maio de 1968 em França que tiveram repercussão em todo o mundo. Um grande autor de referência a este propósito é Pierre Bourdieu, amplamente citado nesta tese, por ser dela o principal autor de referência, embora não obviamente o único. Entre as décadas de 1960 e a primeira metade da década de 1980 ele publicou amplamente sobre as desigualdades sociais, sua persistência e reprodução, e sobre o papel das escolas e dos sistemas de ensino, ente outros mecanismos sociais, na persistência e reprodução das desigualdades.

O objeto de pesquisa desta tese são as políticas de alargamento do acesso ao ensino superior no Brasil durante os governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff e, em particular os Programas Prouni e FIES, visando-se fazer uma leitura Bourdieusiana dos mesmos, mas não baseada principalmente em dados secundários, o que permitiria análises e leituras macro, quanto às estruturas sociais em causa e sua reprodução face às políticas desses governos de alargamento rápido do ensino superior e de sua abertura ao exterior e ainda de aumento significativo, ainda que não drástico, como vemos, da captação para o sistema de ensino superior de cidadãos oriundos das classes sociais menos favorecidas. O objetivo desta tese é mais modesto, mas cremos que não menos meritório, pois, pela primeira vez, com base em estudo de campo por inquérito, faremos uma pesquisa sobre o impacto destes programas nos estudantes por eles abrangidos (e controlar, comparando com aqueles não abrangidos), do ponto de vista das suas próprias visões de si mesmos no mundo, incluindo gostos, preferências e perspectivas de futuro, aquilo que Bourdieu designa por *habitus*.

A preparação para a entrada ao ensino superior no Brasil acontece por meio da conclusão do ensino médio. No início do século XIX, os cidadãos brasileiros, descendentes de famílias herdeiras e de ascendência colonizadora, prosseguiram seus estudos fora do território brasileiro. Outra minoria burguesa ou de pequena nobreza que não alcançava os mesmos padrões dos mais ricos e privilegiados, optaram por se organizar e solicitar ao soberano de então, estruturas e condições para estabelecerem em algumas cidades maiores, escolas de ensino



superior que respondessem às necessidades da sociedade local. Deu-se deste modo início a um primeiro rompimento sociopolítico com a legitimação pelas escolas europeias das graduações necessárias para o exercício de certas profissões liberais no território e mesmo para a assunção de cargos de prestígio na administração pública e na magistratura. Isto envolvia um ato simbólico muito forte de rompimento com os *habitus* das famílias herdeiras e detentoras dos privilégios e do poder governamental, por serem descendentes das “famílias de mil e setecentos” e, de certo modo, a nacionalização do ensino superior, agora atribuído predominantemente a membros de ordens religiosas estabelecidas no território com maior distribuição dos poderes dos diplomas e correspondentes acessos às famílias ascendentes e outras classes sociais intermediárias. O estabelecimento do ensino superior no Brasil permitiu assim que o ensino e a pesquisa se orientassem para os anseios e dificuldades encontradas na região (medicina e agronomia e silvicultura tropicais e para tipos edafo-climáticos diversos e variados, jurisprudência específica de um país continental - uma federação de Estados, múltiplos e diversos).

Na seção seguinte trataremos das “Raízes do Ensino Superior no Brasil” e nela apresentamos uma descrição sucinta, mas ainda assim suficientemente detalhada, das origens do ensino superior no Brasil e da herança que daí resultou para o *habitus* recente e quiçá atual. Na seção seguinte, intitulada “O Estado social do estudante beneficiário do Prouni”, trataremos de descrever, com base na perspectiva de Bourdieu, a origem social e, dentro do possível, o *habitus* dos estudantes oriundos de classes sociais consideradas desfavorecidas e o modo como isso tenderá a condicionar o seu desenvolvimento uma vez ingressado no ensino superior. Na seção “A extração social típica do estudante brasileiro de Universidades Públicas”, olharemos aos alunos típicos do ensino superior público, um outro segmento dos estudantes, a maioria dos quais, mesmo depois da introdução do regime de cotas para beneficiar minorias étnicas, por discriminação positiva, continua a ter um perfil social e um *habitus* diverso daquele que predomina nas universidades privadas e principalmente entre os beneficiários de medidas de favorecimento de acesso. De seguida, compararemos os dois segmentos. Logo depois trataremos das dificuldades confrontadas em seu dia a dia pelos estudantes do ensino médio público, pois é esta a origem social da maioria dos estudantes beneficiários do Prouni e FIES que, crê-se, condiciona à partida seus *habitus*. Finalmente analisaremos em que medida seria de esperar que os programas Prouni e FIES, pudessem abrir possibilidades para um rompimento de seus beneficiários com os *habitus* decorrentes de seus antecedentes familiares e escolares.

## 1.1. Ensino Superior no Brasil: lembrando as raízes

No Brasil, as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) foram criadas no começo do século XIX, por pressão da sociedade e alguns interesses locais, quando a família real portuguesa se retirou de Portugal para o Brasil, face à invasão francesa. As primeiras universidades ofereciam apenas alguns cursos ou escolas. A educação superior no Brasil sempre esteve voltada para os filhos de famílias com um maior capital econômico e social, as chamadas famílias burguesas:

Em 1808, a Família Real Portuguesa fugiu de Lisboa rumo ao Brasil, para escapar das tropas napoleônicas que haviam invadido Portugal. Quando chegou na Bahia, Dom João VI, então Príncipe Regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil; para tanto, dispunham-se a colaborar com uma significativa ajuda financeira. Em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. (Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco. 2002, pg. 25).

Após a chegada da família real no Brasil, depois da retirada dos exércitos franceses de Portugal e mesmo depois da independência, alguns jovens de famílias ricas ainda eram enviados para estudar em universidades europeias, como Coimbra. Este modelo de capital social continua atual, mas hoje em dia acontece de forma diferente, tendo sido alargado através das bolsas de estudos concedidas por entidades públicas, como o programa “Ciências Sem Fronteiras” (CSF), CAPES e CNPq, à custa do erário público e já não apenas das fortunas familiares. Passada a fase da inicial do Ensino Superior no Brasil, levou muito tempo para a educação superior se tornasse numa prioridade para os governos do país, tanto a nível federativo quanto dos estados. Devido à enorme extensão territorial do país, à pobreza da formação básica na maioria dos Estados e sucessivas crises políticas e econômicas, o ensino superior foi-se consolidando, embora tivesse enfrentado alguns períodos de maior dificuldade e outros de turbulência. Baseado em dados do Banco Mundial, Laus descreve assim esta evolução:

- Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. [Eram] instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.
- No período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (quando o governo militar assumiu o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgiram algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).
- Em 1968, iniciou-se uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinha como mote a eficiência administrativa, a adoção da estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como missão das instituições de Ensino Superior.

- O contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.
- A partir dos anos 90, iniciou-se uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, de redução do papel exercido pelo governo, de ampliação do sistema e de melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.

Laus (2012, p. 140)

Como se vê por esta descrição, o ensino superior no Brasil sempre avançou impulsionado pelo estado e pelos políticos, tanto no nível da Federação como dos Estados. O Governo Brasileiro foi progressivamente reformando e reestruturando a Educação Superior, criando acessos às IES (Instituições de Ensino Superior) por meios de programas e leis que regularizam e normalizam o Ensino Superior. Embora se fossem observando os modelos educacionais de outros países, é notório que o ensino superior no Brasil manteve as suas especificidades, conforme as necessidades atendidas pelas camadas informadas da população e percebidas pela indústria nacional e local. Entretanto, as leis que foram criadas e aprovadas durante estes períodos, foram diversificando o Ensino Superior conformando o que hoje é apresentado pelo sistema de ensino superior Brasileiro.

O acompanhamento por parte dos órgãos públicos às Instituições de ensino, as suas tipologias conforme as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Faculdades, Centros, Institutos, Universidades e outros)<sup>1</sup>, os tratados de amizade (exemplo: Brasil e Portugal)<sup>2</sup>, seu formato avaliativo, incluindo avaliação dos alunos, das IES, dos níveis acadêmicos dos Cursos - Licenciatura, Bacharelado, Mestrado e Doutorado, do corpo docente e de outros meios e recursos humanos e materiais, envolvendo todas as etapas implantadas no sistema educacional do Brasil, garantem hoje uma inegável tendência de melhoria continuada e de exigência para toda a rede de ensino do país. Na década de 1990, o Estado facilitou e incentivou a abertura e a criação de novas Instituições de Ensino Superior privadas enquanto, por outro lado, limitou a extensão, expansão e o apoio financeiro às IES públicas federais. Sguissardi (2004, p. 10) nos diz que “O número de IES privadas, e em especial privadas com fins lucrativos, está aumentando muito mais do que o das IES públicas: de 1994 a 2000, para um aumento total de 38% do número de IES no país, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23% (as IES municipais passaram de 86 para 54; o número de Universidades Federais manteve-se em 39 e o de IES isoladas federais aumentou de 18 para 22; o número das Universidades Estaduais passou de 25 para 30 e o das IES isoladas estaduais diminuiu de 48 para 31)”.

<sup>1</sup> LDBN(Leis de Diretrizes de Base da Educação Nacional), Lei nº 9.394/96

<sup>2</sup> Resolução da Assembleia da Republica nº. 83/2000 - Aprova, para ratificação, o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil, assinado em Porto Seguro em 22 de Abril de 2000.

Com o crescimento das IES privadas e a estagnação das IES públicas, o governo federal, de conjunto com a sociedade brasileira, inicia, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), com os objetivos de ampliar as ofertas de ensino público, criar novos estabelecimentos de Educação Superior, melhorar a qualidade da educação e, mais tarde, dar cumprimento ao disposto na lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. Após as mudanças acordadas na lei do PNE, o governo federal iniciou uma nova etapa na reestruturação da educação superior, tendo como proposta a tão esperada reforma universitária, apoiada com o projeto de lei nº. 7200/2006. O governo federal anunciou então a implantação de várias propostas de reformas como: o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), que tinha como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior e redução das taxas de evasão; o SINAES, o sistema nacional de avaliação institucional, do aluno e das instituições; O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que inclui conjuntos de ações e medidas, proporcionadas e comprometidas pelos governos locais durante um bom período de tempo; finalmente, o Prouni, o programa universidade para todos, que visava a inclusão dos alunos de baixa renda nas IES privadas.

Estas políticas refletiam uma notória ruptura com o passado. Nas palavras de Buarque (2003, p. 08), “O Brasil é um país cuja elite no governo nunca deu importância à educação de seu povo. No máximo deu importância à formação de seus quadros”. O autor foi ainda mais enfático em seu discurso quando esclareceu o papel da universidade brasileira: “Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos” (*op.cit.*, p. 27). Garantir ao estudante um ensino de qualidade, formação justa e necessária para o desenvolvimento no todo, indivíduo, aprendizagem e sociedade, são iniciativas de políticas públicas do país, por meio do seu governo, que visam inserir os jovens no atual cenário político-econômico-social, dando-lhes acesso ao ensino superior e igualdade de oportunidades. A responsabilidade do Estado perante seus cidadãos é, a um tempo, efeito e resultado de ações e políticas públicas. A esse propósito, Faceira (2009, p. 38-39) relembra que se entende como ‘público’ aquilo que é ‘de todos’ e, por isso, merece ser controlado por todos. Nas palavras da autora: “o termo público – associado à política – refere-se à coisa pública, do latim *res* (coisa), *publica* (de todos), ou seja, coisa de todos, para todos. Nesse sentido, embora a política pública seja regulada e frequentemente

provida pelo Estado, ela também abrange demandas, escolhas e decisões privadas, devendo ser controlada pelos cidadãos, o que denominamos *controle democrático*”.

Mais recentemente, a educação superior brasileira garantiu o alargamento do acesso a camadas anteriormente preteridas da população, através de uma série de leis de políticas públicas, algumas já mencionadas, como o Prouni (Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005) e o FIES (Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001). Através destas reformas realizadas pelo governo, o sistema de ensino superior no Brasil passou a prover vagas visando os estudantes de classes menos favorecidas, mais carentes para o acesso, com o objetivo expresso de aumentar significativamente o grau de inclusão social no modelo de ensino superior do país. As mudanças realizadas nas leis e no sistema educacional brasileiro marcaram um momento histórico no país. Na continuidade destas mudanças, o Brasil passou a ser declaradamente governado segundo o lema “Pátria Educadora” nos anos de 2014 a 2015, os dois últimos anos da presidência de Dilma Rousseff. O lema “Pátria Educadora” reconheceu e visou alargar ainda mais, por exemplo com o “Programa Ciência sem Fronteiras”, os passos dados durante anos para as progressões realizadas pelo país. As avaliações da educação brasileira durante esse período, com resultados positivos, estão inscritas no PISA (Program for International Student Assessment) da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Michel Temer assumiu a presidência em 2016 e, no seu governo, voltou a ser invocado o lema positivista “Ordem e Progresso”, inscrito na bandeira nacional. Estas mudanças políticas no Brasil ocorreram durante e após efetuado o trabalho de campo desta pesquisa. Por isso, essas políticas recentes, adotadas pelo governo Temer, caem fora do escopo desta tese, sendo certamente tema para estudos subsequentes.

## **1.2. A Extração Social do Estudante Beneficiário do Prouni**

O Brasil, no quesito econômico, classificou-se em 2014 como a sétima maior economia do Mundo, segundo o FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial (BM), relativamente ao valor do PIB (Produto Interno Bruto)<sup>3</sup>. A desigualdade social, permanente apesar das políticas adotadas pelos governos liderados por Lula da Silva e Dilma Rousseff, resulta de uma diversidade de fatores que passam pela desigualdade no acesso ao patrimônio e às instituições, nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e familiar, na renda, na escolaridade e no gênero. Alguns destes fatores afetam diretamente o crescimento da economia do Brasil, como é o caso da desigualdade escolar. Isto está em consonância com Piketty (2014, p.297-298), o qual alega que a formação e a qualificação escolar permitem diminuir o grau de desigualdade: “para evitar o aumento da desigualdade, o sistema educacional deve fornecer

---

<sup>3</sup> Acessado em 20 de novembro de 2015. GDP (current US\$)» (PDF). World Development Indicators. World Bank.

formações e qualificações em progressão igualmente rápida. E, para reduzir a desigualdade, a oferta de qualificações deve progredir ainda mais depressa, sobretudo para os grupos com menos formação”. Foi isto que aconteceu na sequência da adoção da lei nº. 11.096/2005, do Prouni, o programa social do governo federal brasileiro que foi tema âncora desta tese, cujas propostas principais foram: criar acesso, diminuir a desigualdade na formação universitária e aumentar o número de graduados em áreas carentes em todo o país, criando novos profissionais e novos postos de trabalho, como engenheiros, advogados, médicos, enfermeiros, professores, sociólogos, psicólogos e outros.

A extração social do estudante beneficiário do Prouni, na conclusão do ensino superior no Brasil correspondia a uma percentagem de 8,2% de concludentes durante os anos de 2010, 2011 e 2012<sup>4</sup> do programa social. Estes dados fomentam a ideia de que, durante este período, o programa social elevou e qualificou muitos jovens e adultos para ingressarem no mercado de trabalho, logo após a conclusão de sua formação universitária. Os últimos dados fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)<sup>5</sup> de 2013 apresentam um aumento de 8,0% na contratação de trabalhadores com nível superior no Brasil, em comparação aos trabalhadores sem especialização e sem nível superior, apenas com o ensino médio. Entretanto, com a alteração do ciclo econômico para uma recessão profunda (uma queda do PIB superior a 10% em cerca de dois anos) e a consequente queda na demanda de especialistas no mercado de trabalho, verifica-se que os estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos, estão a ser inseridos no mercado de trabalho, mas não da forma como pretendiam, com bons salários e crescimento na carreira. Mas o mercado de trabalho tem suas regras e os seus “hábitos”, tanto a curto quanto a longo prazo, de acordo com o que veio acontecendo, no último século, a nível mundial (Piketty, 2014, p. 267): “o nível dos salários sem dúvida mudou muito nos últimos cem anos, e a estrutura das profissões e qualificações se transformou por completo. Contudo, as hierarquias salariais permaneceram relativamente inalteradas”. As melhores remunerações e os bons cargos são reservados ou indicados pela diretoria empresarial ou diretoria familiar, uma forma de valorização do empregador para o empregado. Não estamos colocando a situação como norma, tão pouco a advogá-la como prática a ser seguida no atual cenário econômico brasileiro pelos empresários quando as grandes, médias e pequenas empresas buscam aumentos de produtividade e um diferencial empreendedor como forma de fortalecerem suas estratégias. Mas não podemos deixar de mencionar que os mercados laborais funcionam com esquemas classificatórios tendencialmente conservadores, a não ser em setores de muito elevada expansão como têm sido, nas últimas décadas, as TI (tecnologias de informação).

---

<sup>4</sup> Relatório ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 28.11.2014

<sup>5</sup> Cadastro Central de Empresas (Cempre) referente 2013.

Conforme os dados do IBGE (2015), o Brasil tinha então uma população estimada em 204,88 milhões de habitantes. O número total de jovens e adultos na faixa etária de 18 a 24 anos, conforme o último censo 2010<sup>6</sup>, era de 22,7 milhões. Destes, conforme este censo, constava um total de 10,34 milhões de estudantes jovens e adultos que concluíram o ensino médio ou tinham o superior incompleto (em andamento) e seriam candidatos potenciais ao Prouni. Entretanto, para beneficiar-se do programa Universidade para Todos, estes jovens e adultos de 18 até 24 anos, deveriam apresentar o máximo de 1 a 2 salários mínimos como título de rendimento mensal, ter concluído o ensino médio e realizado o exame nacional do ensino médio (ENEM). No primeiro semestre de 2015, o número de estudantes do ensino médio inscrito na avaliação do ENEM<sup>7</sup> foi um total de 8.722.356 e o número de bolsas ofertadas pelo Programa Prouni neste mesmo período foi em torno de 213.113, entre bolsas parciais e integrais. Para estes futuros alunos beneficiários, as bolsas do Prouni representavam uma oportunidade de acesso ao ensino superior, muito embora alguns estudos mencionassem as grandes dificuldades enfrentadas por estes alunos, tanto financeiras como de aprendizagem. Krames (2010, p. 69), em sua pesquisa sobre os bolsistas do Prouni localizada em estudantes da região sul do país (Santa Catarina), identificou algumas dificuldades e a autora nos diz que “as dificuldades de adaptação para alguns alunos foram intransponíveis, provocando o abandono da bolsa e o retorno para suas cidades de origem”.

Estas camadas sociais, neste caso, operários da construção, atendentes de lojas, hospitais, hotéis, artesãos, pescadores, motoristas e outros, apresentam um *status* social muito baixo em relação a outras famílias, principalmente as famílias de pequenos comerciantes, professores com nível superior, servidores de órgãos públicos (federal, estadual), enfermeiros e possuidores de títulos. Poucos trabalham na trajetória de uma nova função que não seja a função ou o tipo de trabalho de seus pais ou responsável paternal. Já o segundo grupo de camada social mencionado, comumente identificado como “classe média”, inculca muito mais nos adolescentes a ideia do valor do diploma, segundo o qual somente através do grau superior ou adquirindo um grau superior, ele (o indivíduo) será alguém na vida (terá “garantia” de um bom trabalho). Isto acaba gerando um sentimento de origem social de classe e um capital econômico nas famílias em ascendência. Para Bourdieu (2008, 238-240), diferentes níveis de privilégios são capazes de gerar tanto pequeno burgueses (novos e em ascensão, copiando inclusive as atitudes correspondentes a suas aspirações), como grandes burgueses (grandes fortunas através dos privilégios públicos, representantes públicos), como ainda médios burgueses (graus de carreiras). Grandes são as dificuldades no Brasil para a ascensão social dos oriundos de famílias

---

<sup>6</sup> Acessado em 02-10-2015

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/rendimentos\\_preliminares/rendimentos\\_eliminares\\_tab\\_brasil\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/rendimentos_preliminares/rendimentos_eliminares_tab_brasil_zip.shtm)

<sup>7</sup> Acessado em 02-10-2015 [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) MEC/Inep

de operários e rurais. As infraestruturas de suas residências são precárias e distantes, no acesso a saúde pública, por vezes, são necessárias recomendações e relações de parentescos (embora isso não seja ‘norma’). Também há filas de espera na saúde.

Outras dificuldades são o acesso aos benefícios públicos sociais, por falta de informação ou literacia, às boas escolas de nível médio (ensino médio, fundações, estaduais e federais), onde o aluno pleiteia uma vaga através do processo seletivo. O que cada indivíduo recria e as oportunidades que tem para isso dependem muito dos padrões de acesso e do sucesso educativo. O Estado, por sua vez, reproduz tacitamente as desigualdades sócio-político-econômicas. É disso exemplo o aumento da importância do diploma escolar, enquanto credencial e certificado de competências técnicas, sociais ou simbólicas que dão acesso diferencial aos vários mercados de trabalho e, de acordo com normas legais, regulamentos e até negociações sindicais, determinam as remunerações atuais e futuras. O capital escolar é a única maneira de chegar ao topo, para uma fração de classe. Nada disto é exclusivamente brasileiro pois Piketty (2014, p. 297) nos diz que “O sistema educacional depende das políticas públicas voltadas para o setor, dos critérios de seleção nos diferentes campos e níveis de estudo, do modo de financiamento do sistema e do custo para os alunos e suas famílias, ou ainda das possibilidades de formação ao longo da vida profissional”.

Os estudantes beneficiários do Prouni apresentam condições socioeconômicas relativamente baixas ou, por outras palavras, o Prouni foi desenhado tendo em mente beneficiários provindos de camadas com condições socioeconômicas baixas e foram estes que acorreram ao seu chamado. Outros aspetos da caracterização destes estudantes, nas pesquisas realizadas pelo sistema do Prouni, em seu questionário socioeconômico de inscrição do ENEM (exame nacional do ensino médio)<sup>8</sup>, são, entre outros, os graus de escolaridades dos pais e renda da família. Atualmente o ENEM serve de certificado de conclusão do ensino médio que o estudante deverá solicitar no ato da inscrição (somente para os estudantes finalistas). Esta é uma primeira etapa na aquisição do acesso às políticas públicas do programa.

Mesmo que a ação política seja fragmentada, cabem ao Estado a regulamentação e fiscalização das ações de políticas públicas com o meio social. É necessário que o governo desenvolva a sua relação com o meio social e o cidadão. Para Bresser-Pereira (2010, p. 127) “O governo do Estado pode e deve procurar arbitrar os conflitos de classe; governar é, afinal, tomar decisões. Mas essa arbitragem não é neutra – ela reflete a relação de poder entre as classes – e está longe de ser soberana”. Há interesses sim, por parte dos setores privados e da sociedade, mas cabem aos seus representantes quaisquer ações e práticas visando melhorias no todo,

---

<sup>8</sup> Acessado em 13-10-2015 <http://enem.inep.gov.br/dados-socio-economicos.html>



Estado e sociedade. Bresser-Pereira afirma que, “Ainda que as decisões atendam melhor alguns grupos ou classes sociais, serão sempre fruto de compromissos ou concessões mútuas. Os governantes estão necessariamente inseridos no ambiente político e social e suas decisões não têm o caráter de uma arbitragem neutra, mas constituem o difícil e contraditório processo de governar”. As políticas públicas produzem interferências no âmbito político-social de cada indivíduo e dos grupos e instituições e por meio delas, acontecem mudanças que, de alguma forma, foram debatidas e analisadas pelo governo e seus representantes/ou por meio de pesquisas realizadas por agências contratadas pelo estado, embora nem sempre conforme esperado, porque os processos não são determinísticos e os atores são múltiplos. Para Faceira (2009, p. 40), as políticas públicas não são caridades, são ações e aprendizagens, “As políticas públicas estão voltadas às necessidades do ser social, sendo dotadas de dimensões emocionais, cognitivas e de capacidade de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, as políticas públicas voltam-se à questão da provisão de bens materiais – numa dimensão como reza o provérbio chinês de ‘dar o peixe’ – e de contribuir para a efetiva concretização dos direitos sociais – ‘ensinar a pescar’”.

Com a implementação do Prouni como política pública, o governo de então ampliou o sistema educacional superior do país, criando condições de acesso e formação para todos os estudantes oriundos de escolas secundárias públicas, por meio de vagas ofertadas pelas universidades participantes do programa. Para Aprile (2008, p. 7) o debate sobre o Prouni vai de encontro ao papel do Estado, caso bem discutido durante um grande período de tempo:

A discussão sobre a emergência e implantação do Prouni no quadro das políticas públicas de educação superior nos conduz a recuperar não apenas questões ligadas à definição, manutenção e/ou (re)direcionamento das políticas em curso, mas possibilita reconstruir, mesmo que parcialmente, suas ligações com as concepções neoliberais. Nesse sentido, é preciso considerar que, desde meados da década de 1970, o quadro sócio-político e econômico do país provocou mudanças na definição do caráter das políticas públicas, na relação entre o público e o privado e nos debates sobre a redefinição do papel do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego. Ao mesmo tempo, esses temas ganharam destaque nos debates e proposições feitas por agências multilaterais e organismos internacionais e permanecem presentes nos debates de diferentes setores e segmentos da sociedade, interagindo com as políticas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento.

O Prouni nasce como solução dos problemas e das necessidades de vagas ofertadas pelas universidades públicas brasileiras e viabiliza o processo de democratização do ensino superior brasileiro. O Prouni diminui a ideia de “mérito acadêmico”, segundo o qual até há bem pouco tempo, os estudantes de ensino médio ditos melhor preparados, obtinham vagas pelos conceitos de avaliação (seleção/vestibular). Essa precedência de classe era legitimada pela pretensa neutralidade do conceito de “méritos” que era tacitamente e deliberadamente “neutro”,

isto é desligado das condições de classe (ou origem de classe) daqueles assim beneficiados. Entre estes estudantes ditos preparados, havia em sua maioria frequentadores das escolas de ensino médio particular e de boa reputação, porque somente com uma boa escola, um bom acompanhamento e a dedicação do aluno e da família, o aluno poderia ter a capacidade de competir e ingressar no ensino superior público. Mas, ao contrário do esforço e desempenho do aluno, as escolas públicas apresentavam e ainda hoje apresentam ineficiências e são objeto de desinteresse por parte do Estado e seus representantes, no sistema de ensino. Um comentário que confirma o que vem sendo dito encontra-se em Gonçalves (2011, p. 75-76):

Por exemplo, no Brasil, quando um aluno de escola pública consegue ser aprovado no vestibular para estudar em uma universidade pública, sem ter feito cursinho preparatório: ele, a família, o bairro, a escola, comemoram. Compartilham a ideia de que, pelo esforço e empenho, é possível romper as barreiras culturais e sociais existentes. De outro lado, este aluno serve de referência para comparação com os demais, que “não se esforçaram o suficiente”. Não se trata aqui de discutir se todo aluno dedica-se e estuda o suficiente (isso necessitaria a abordagem de outros temas, como os conteúdos escolares, os métodos pedagógicos, e o vestibular), mas o grande problema é que remete-se ao aluno como único responsável por seu fracasso ou sucesso, não se referindo às questões que envolvem essa trajetória, desde as mais básicas, como condições de existência – alimentação, moradia, pai(s) empregado(s), o aluno ter que trabalhar simultaneamente aos estudos (tempo para estudar) – até as mais específicas da instituição escolar, como as relativas à escola – infraestrutura física, recursos humanos, orçamento próprio, gestão, projeto político-pedagógico – e aos professores – formação, permanência na mesma escola, assiduidade, salário.

Ressalta-se que Bourdieu não compreende essa situação como uma conspiração, ou algo conscientemente criado, planejado e orientado por um grupo interessado em manter-se no poder. Todos os envolvidos são cúmplices desse sistema, na medida em que o aceitam. Porém, é claro, o sistema favorece os que já são favorecidos, em detrimento dos despossuídos, daí o interesse e as estratégias desenvolvidas para a sua reprodução.

Para os que contribuem com o sistema educacional no Brasil (professores, direção, agências e sociedade), dedicação, responsabilidade e sucesso combinam com meritocracia, ou seja, apenas dão o devido reconhecimento e prêmio aos dons de cada indivíduo que, com seu esforço e “dotes” naturais, “recebidos e trabalhados”, alcança seus objetivos. São ações e práticas correntes dos mecanismos de produção e reprodução social. Para estes atores, os alunos que não alcançam bom resultado nos exames (vestibular), são merecedores do mau resultado de sua incapacidade, para eles, não há clareza sobre o que é justo e o que não é justo, o fracasso escolar é “prova” de ausência de dedicação e de estudos e ou de “dotes” por parte dos alunos. Não passa pela cabeça destes atores a desigualdade e a integração social pois, para eles, todos têm, “por definição”, as mesmas oportunidades e direitos, um dogma do individualismo liberal que perdura e é propagandeado até hoje. Ora, o que os diferencia à partida são as posições (capitais) sociais de cada indivíduo que, para nós, reforçam e reproduzem o *habitus* - conceito usado por Pierre Bourdieu para significar as dotações de meios (designados por “capitais”), as atitudes e os comportamentos considerados “naturais” para cada posição na sociedade que, sem percebemos, vão excluindo e conduzindo os indivíduos com menos capital econômico, social,

cultural ou linguístico, em direção à base da pirâmide social (ou mantendo-os lá). O que sobra, para estes indivíduos, é a margem da sociedade. Ora, para diminuir a exclusão e a aumentar a inclusão por parte destes alunos nas IES públicas, o governo federal estabeleceu uma lei de cotas, uma forma encontrada para amenizar e oportunizar a situação, e diminuir a reprodução da exclusão ou marginalização social:

A Lei nº 12.711/2012, que foi sancionada em Agosto deste mesmo ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>9</sup>.

Estas medidas não foram de todo consensuais. Alguns autores reputados na área de sociologia da educação, como Almeida, Catani e Aprile, colocaram em debate, como solução conflituosa, a Lei do Prouni pois, para eles, houve a concessão de um privilégio e troca de favores entre o governo federal e as IES privadas, de que decorreu um enriquecimento “ilícito” dos empresários/empresas do ensino privado.

Em sua pesquisa Almeida (2012, p. 43) faz referência a duas autoras pela falta de discussão sobre as vantagens recebidas pelas universidades privadas no caso do Prouni. Ele afirma que causa surpresa que ambas não discutam o papel das isenções na constituição de um setor de ensino superior privado lucrativo. Ou seja, em suas análises, não consideram o financiamento indireto dado pelo Estado a esse setor. Quando se aproximam de tal temática, somente enfatizam que a letra de lei (‘legalmente’, ‘de direito’) dispõe que todo o setor privado receba tais incentivos, misturando antes que, no mundo concreto, real, sabemos que são bem distintos quanto ao fim da atividade educacional, seja naquela época, seja mesmo nos dias atuais. Mas a frente na (p.57), o autor aponta os interesses dos empresários na corrida de crescimento das IES privadas. Há evidências de uma nova configuração do setor privado lucrativo ocorrendo neste momento. Podemos designá-la como uma fase onde o capital internacional entra no ‘mercado’ brasileiro e, também, manifesta-se nos movimentos dos grandes grupos nacionais em busca de maior aporte de capital com o objetivo de obter maior escala e vantagem competitiva na busca pelos ‘clientes’. Precisamente, é o momento de compras de ações das universidades, aquisições de instituições pelos fundos de investimentos

---

<sup>9</sup> Acessado em 14-10-2015 <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

nacionais e estrangeiros e captação de recursos na Bolsa de Valores, objetivo maior de todo investidor, o qual visa assumidamente maximização do retorno do seu investimento.

Para Catani e Gilioli (2005, p. 58; 60), o Prouni levanta controvérsias. Diante de tais propostas, o Prouni começava a ser desfigurado. Na melhor das hipóteses, constituiu-se em programa assistencialista, que prioriza o acesso— do estudante ao ensino superior e não a sua permanência nele. Contudo, a advertência tinha destino certo, pois as bolsas parciais para estudantes de renda muito baixa não resolveriam o problema crônico da evasão escolar nas IES privadas (desistência de uma percentagem significativa de alunos e, portanto, redução da receita auferida com as mensalidades). Outro ponto polêmico foi o art.º. 12º da Lei, segundo o qual as IES sem fins lucrativos receberiam privilégios para se tornarem entidades com fins lucrativos: “passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de vinte por cento do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingirem o valor integral das contribuições devidas (BRASIL, PODER EXECUTIVO, 2004).

Esse mecanismo de financiamento público indireto para os estabelecimentos de ensino superior privados tem sofrido resistências daqueles que lutam por uma retomada dos investimentos na educação superior pública, após décadas de seu reconhecido processo de descapitalização, ver Aprille e Barone (2008, p. 13). Estes consideram que os recursos que deixam de ser arrecadados poderiam ser aplicados na oferta de vagas em instituições públicas em lugar de comprarem vagas ociosas do setor privado e oferecerem um serviço de qualidade duvidosa. Para esses, o Prouni representa uma medida de recuperação financeira de IES que enfrentavam diminuição de admissões quer por queda na demanda de serviços do ensino, quer pelo excesso de vagas criadas, quer ainda pela queda de rendimentos reais da população e o nível elevado de desemprego, responsáveis pela inadimplência e desistência.

Por outro lado, e não é de menos importância, o Prouni já beneficiou milhões de alunos carenciados, diminuiu a ideia do mérito acadêmico e proporcionou formação especializada para futuros e atuais trabalhadores em todo o território brasileiro. Trouxe para a frente da discussão o debate sobre a desigualdade social e o direito à educação para todos. Assim, como todas as políticas públicas, tem benefícios e custos diversos para “stakeholders” variados, o que suscita a polemica, havendo questões ainda não esclarecidas, entre as quais a questão que suscitou esta tese: quais os benefícios efetivamente percebidos pelos respectivos beneficiários diretos, em termos dos seus capitais sociais, após ingressarem no “sistema”? Que implicações poderá isso ter tido (ou poderá esperar-se vir a ter) para a reconfiguração de seu “*habitus*” de origem, ainda que não conscientemente?

### 1.3. A Extração Social Típica do Estudante Brasileiro de Universidades Públicas

Grande parte dos estudantes do ensino médio no Brasil frequenta escolas públicas e proveio igualmente de escolas básicas públicas. Por outro lado, o censo escolar da educação básica de 2013 (INEP)<sup>10</sup>, revelou que o número de matrículas na rede estadual de ensino básico era nesse ano 84,8% do total desse nível de ensino, na rede particular era 12,8% e, na rede municipal, apenas 2,4%. Também, o número de estudantes de classe social de média e baixa renda é maior na rede pública do que na rede particular. Os estudantes de escolas particulares de ensino médio de boa reputação convivem em um ambiente de ensino propício à aprendizagem, análise de discurso, escrita e retórica, têm acompanhamento e cobranças das disciplinas estudadas em sala, enquanto que, no caso do ensino público, as salas de aulas são sobrelotadas, os professores descompromissados com a aprendizagem e com o acompanhamento e os alunos se mostram desinteressados, pela falta de critérios, baixa motivação e empenhamento que constata nos docentes da rede pública.

As diferenças entre alunos de escolas particulares e públicas de ensino médio não estão somente na pedagogia aplicada pelas escolas, na atenção aos alunos e nas infraestruturas. O acompanhamento e atitudes por parte das famílias também influenciam o funcionamento das escolas e o modelo de ensino aplicado. No acesso e ingresso ao ensino superior público, todos os estudantes são tratados de modo formalmente igualitário (inclusive ignorando as diferenças objetivas entre eles, que prejudicam uns, pior preparados devido ao seu anterior percurso escolar público, relativamente a outros, mais afortunados). O que objetivamente os diferencia são as respectivas performances nas seleções/exames de acesso (vestibulares). Os estudantes melhor preparados, com bom conhecimento da literatura Brasileira (poetas, romancistas), informados sobre a atual conjuntura política-social-econômica do país e do mundo (acesso em casa a revistas, jornais impressos, TV, rádio, Internet), têm tendencialmente melhor desempenho nas avaliações escritas (redação) aplicadas pelo governo e também o seu acompanhamento (herança) familiar os privilegia nos procedimentos de seleção (vestibular, Enem). Embora isto, para o cidadão médio possa parecer “normal”, ou até “justo”, para os sociólogos como Bourdieu (2009, p. 99) os estudantes e os sistemas de ensino não são estruturalmente homogêneos, pois as suas trajetórias e a sua dotação e acesso a meios e ao conhecimento são diferenciadas socialmente, através da herança familiar e *habitus*:

A sociologia trata como idênticos todos os indivíduos biológicos que, sendo o produto das mesmas condições objetivas, são dotados dos mesmos *habitus*: classe de condição de existência e de condicionamentos idênticos ou semelhantes, a classe social (em si) é inseparavelmente uma classe de indivíduos biológicos dotados do mesmo *habitus*, como

---

<sup>10</sup> Acessado em 16-10-2015

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)

sistema de disposições comum a todos os produtos dos mesmos condicionamentos. Ainda que se exclua que todos os membros da mesma classe (ou mesmo dois deles) tenham feito as mesmas experiências e na mesma ordem, é certo que todo membro da mesma classe tem muito mais possibilidades do que qualquer outro membro de uma outra classe de se ter deparado com as situações mais frequentes para os membros dessa classe: as estruturas objetivas que a ciência aprende sob a forma de probabilidades de acesso aos bens, aos serviços e aos poderes, inculcam, por meio das experiências sempre convergentes que atribuem sua fisionomia a um entorno social, com suas carreiras ‘fechadas’, seus ‘lugares’ inacessíveis ou seus ‘horizontes obstruídos’, essa espécie de ‘arte de estimar as verossimilhanças’, como dizia Leibniz, ou seja, de antecipar o porvir objetivo, sentido da realidade ou das realidades que é, sem dúvida, o princípio mais bem guardado de sua eficácia (Bourdieu, 2009, p. 99; sublinhados nossos).

O que observamos inicialmente é uma desigualdade social na escolarização. Para algumas famílias (pequena burguesia – classe média, média alta), o sistema escolar só reproduz de fato o que na prática já fazem diariamente, pois seus comportamentos, hábitos, lazer, são incorporados pelo sistema de ensino, através das disciplinas. Ora, por exemplo, o lazer com boa música (ópera, erudita), teatro (romancistas, poetas), viagens (países, culturas e outros), só fortalecem o sistema de avaliação escolar, que reproduz o êxito escolar para estas famílias. A democratização do ensino não passa pelo sistema de avaliação. De fato, é ilusão os seus agentes acharem que, na avaliação, avaliamos os melhores, ao contrário, reproduzimos (favorecemos em probabilidade) os que já estão dentro da cadeia educativa, provenientes das famílias beneficiárias do *habitus* dominante. Bourdieu (2012, p. 107) sustenta que “o pequeno-burguês é um proletariado que se faz pequeno para tornar-se burguês”, também é pretensioso e escrupuloso, almeja reproduzir os atos e ações do burguês. Com referência ao domínio da linguagem falada ou escrita, diferenciado entre classes, Bourdieu (2008, p.97) faz menção à influência recebida durante o período familiar, “a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas”. Por isso, em tempos recentes, disseminou-se entre acadêmicos que querem publicar em revistas reputadas o recurso aos serviços de “copy editing”, fornecidos discretamente por “freelancers” e, oficialmente, por editoras como a Elsevier, no seu portal, para melhorar, não as ideias que continuam sendo as do autor do artigo científico, mas a elegância e o rigor formal da expressão escrita das mesmas.

Mesmo com as políticas públicas de combate a desigualdades de renda no Brasil, a percentagem de famílias com rendas até um salário mínimo (R\$ 788,00, dados de 2016) é de 60% conforme os dados do IBGE<sup>11</sup>. Fazendo um comparativo entre ‘cesta básica’ e salário mínimo, o custo médio dessa ‘cesta básica’ fica por volta de 46%<sup>12</sup> de comprometimento do salário. Desta forma, fica difícil para estas famílias comprometerem o restante de sua renda na

<sup>11</sup> Acessado em 19-10-2015 <http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/pnadpb.asp?o=3&i=P>

<sup>12</sup> Acessado em 19-10-2015 <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>

educação dos seus filhos em escolas particulares, tanto mais que têm outras despesas com habitação, transporte, vestuário e calçado, etc., etc. Mesmo com rendimentos em torno de 4 a 5 salários mínimos, as famílias que desejam manter seus filhos em escolas particulares, podem ver disparar inevitavelmente suas despesas e comprometer no orçamento mensal com educação em torno de 40% do salário.

O Enem (exame nacional do ensino médio) além de ser utilizado para o acesso ao Programa Universidade para todos, também é utilizado como modo de avaliação do desempenho dos alunos no ensino médio e é uma forma de avaliar comparativamente a qualidade das escolas públicas e privadas. Nestas avaliações, os alunos das escolas privadas têm sistematicamente os melhores resultados. Durante a divulgação da lista das melhores escolas participantes do Enem, no ano de 2014, com 15.640<sup>13</sup> escolas participantes, apenas 93 escolas públicas (de entre um total de 1.000) obtiveram boas notas. Moraes (2014, p. 410) propõe uma explicação para tal resultado: “um aspeto importante que pode ser considerado a partir da função de produção escolar é a diferença de desempenho, usualmente observada, entre escolas públicas e privadas. Esse tipo de análise é interessante porque, se o setor privado alcança resultados superiores, mesmo após controlar por observáveis, é possível que existam outros fatores, tais como práticas educacionais ou arranjos administrativos que determinem maior eficiência na produção de educação. Em outras palavras, se, mesmo controlando por insumos, o diferencial permanece, a função de produção (tecnologia) deve ser diferente”. Entretanto há um debate em questão, com o sistema de cotas (lei n. 12.711/2012): com ele, o aluno da rede pública de ensino médio obtém maior precedência no acesso às universidades públicas, mas esse ensino, de onde ele proveio, é defasado e negligente, causando desinteresse nos alunos. As famílias, apercebendo-se disso, podendo, matriculam preferencialmente seus filhos no ensino particular de primeiro e segundo ciclo (infantil e fundamental), procurando na rede pública somente o ensino médio daqueles estabelecimentos de ensino que mantém boa reputação, como é o caso das escolas públicas federais (CEFETs, Centros Federais de Educação Tecnológica), Colégios Universitários, Liceus (estaduais), com a base recebida no ensino infantil e fundamental. Neste caso, o aluno encontra-se apto através da complementação de um acompanhamento da família e apenas da parte da rede pública com boa reputação e, assim, o tempo de estudos nessa rede pública (ensino médio) pode lhe garantir uma vaga nas universidades públicas tanto por meio das cotas como extra de cotas (cotas são percentagens de ingressos legalmente reservadas para afrodescendentes e índios).

Em um estudo realizado pela OCDE sobre os países membros, constatou-se também que os alunos das redes privadas de ensino têm mais chances de alcançar seus objetivos:

Em 16 países da OCDE e em 10 países e economias parceiras, o típico estudante de escola privada alcança desempenho melhor do que o típico estudante de escola pública.

---

<sup>13</sup> Acessado em 20-10-2015 <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>

Essa “vantagem” da escola privada revela-se nos resultados de Leitura do PISA, que são 30 pontos mais altos – o equivalente a três quartos de um ano de escolaridade normal – entre os alunos das escolas privadas em comparação aos das escolas públicas, nos países da OCDE.

Para eles alguns sistemas escolares também beneficiam as escolas privadas, levando em conta que, com a flexibilidade que acompanha a autonomia de que elas dispõem para definir currículos e alocar recursos, essas escolas podem ser vistas como estimuladores de inovações no sistema. E, uma vez que a inovação ajuda as escolas privadas na concorrência por alunos, as escolas públicas precisam, provavelmente, repensar sua própria abordagem para continuar competindo. PISA EM FOCO 7/2011 (agosto) – OCDE.

Para Bourdieu (2012, p. 98) “...se isso acontece desse modo é porque o custo relativo do filho, baixo para as famílias com renda mais baixa que, não podendo vislumbrar para os filhos um futuro diferente de seu próprio presente, fazem investimentos educativos extremamente reduzidos, e baixo também para as famílias dotadas de renda elevada, já que a renda cresce paralelamente aos investimentos, passa por um máximo que corresponde às rendas médias, isto é, às classes médias forçadas, pela ambição da ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos”.

Como se vê, as circunstâncias, mecanismos e processos de reprodução social começam no ensino básico e médio, se não houver políticas públicas corretoras como acontece nos países do leste Europeu. O que acontece no Brasil não é, pois, peculiar, mas antes típico de países em desenvolvimento e da maioria dos países desenvolvidos.

#### **1.4. Principais Diferenças Sociais entre os Estudantes dos Setores Público e Privado do Ensino Básico e Médio**

Para as famílias brasileiras, investir na boa educação dos filhos é o melhor investimento possível, como garantia de futuro. As taxas de escolarização variam conforme as classes populares, o tipo de residência e o local de moradia. Pelo aparelho educativo, as famílias acreditam na conquista da liberdade e igualdade financeira, uma forma de ter ou dar um futuro diferente para si ou para os seus filhos e futuros descendentes. Hoje, é possível ver um número bem menor de filhos por família no Brasil, mas isto não é a solução do problema. Para Bourdieu (2012, p. 107): “limitando-se a própria família a um número reduzido de filhos, quando não a um filho único, no qual se concentram todas as esperanças e esforços, o pequeno-burguês não faz mais do que obedecer ao sistema de exigências que está implicado em sua ambição: na impossibilidade de aumentar a renda, ele precisa reduzir a sua despesa, isto é, o número de consumidores”. As escolas de bairros distantes dos grandes centros apresentam características de escolas rurais: poucos professores especialistas nas suas áreas, direção e administração descomprometida com a ação pedagógica, alunos descompromissados com a aprendizagem, abandono das famílias no acompanhamento do aluno, escassez do apoio e intervenção do Estado. Mesmo com a liberdade de escolha na formação do filho entre público e privado, as



famílias não dispõem de reservas nem tão pouco [de rendimento] de salários para orçamentar mensalmente os pagamentos das parcelas. Mesmo para o pensador liberal Friedman (2002, pp. 87-91), a participação do governo é fundamental nas tomadas de decisões sobre o papel da educação do estudante e na família:

... as diferenças entre as famílias em termos de recursos e de número de crianças – que tem sido tanto uma razão para a política diferente que tem sido seguida, como um resultado dela – e ainda a imposição de um padrão de educação que envolve custos muito consideráveis têm tornado essa política muito pouco viável. Em vez disso, o governo tem assumido os custos financeiros de providenciar a educação. Ao fazê-lo, não só tem pago aquele mínimo de educação necessária para todos, como também a educação adicional de níveis mais elevados que é disponibilizada aos jovens, mas não exigida deles - por exemplo, pelos colégios e universidades dos Estados e dos municípios. Ambas as medidas podem ser justificadas pelo "efeito vizinhança" discutido acima - como sendo o pagamento desses encargos o único meio viável para se assegurar que se atinja o mínimo exigido; e o financiamento da educação adicional, com o fundamento de que as outras pessoas também se beneficiam da educação daqueles que adquirem maiores aptidões e interesse, porque esta é uma forma de proporcionar a essas outras pessoas uma melhor liderança social e política.

... Os serviços educativos poderiam ser prestados tanto por empresas privadas operadas com intuito de lucro, como por instituições sem fins lucrativos de vários tipos. O papel do governo seria limitado a assegurar que as escolas cumprissem determinados padrões mínimos, como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas.... Um exemplo excelente de um programa desta natureza foi o programa educacional das Nações Unidas para os veteranos na sequência da Segunda Guerra Mundial. Cada veterano que preenchesse as condições recebia um montante máximo anual que poderia gastar numa instituição à sua escolha, desde que ela preenchesse certos padrões mínimos.

(Friedman, Milton. (2002). "The role of government in education", Cap. VI in Capitalism and Freedom, Chicago and London: University of Chicago Press, pp. 85-107)

Embora apelidado por muitos de “esquerdista” por ter surgido nos governos “PT”, o esquema de financiamento Prouni do Brasil, na sua essência, não difere muito do financiamento público, proposto pelo liberal Milton Friedman, da demanda privada de ensino por parte dos estudantes que se candidatam a instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que credenciadas pelo estado, e que são compensadas por isso, pelo Estado, por benefícios fiscais, entre outros. Porém, e em paralelo com isto, as escolas públicas brasileiras têm uma total autonomia nos seus projetos educativos, principalmente para desenvolverem ações e práticas criativas transversais para o ensino e há casos e exemplos de escolas nas áreas de ocupações no Brasil com estas iniciativas, trabalhando o indivíduo pelo todo, e de ONGs que participam, dentro das escolas ou em conjunto com elas, em atividades recreativas e de cidadania, envolvendo a sociedade, família e estudante.

Mesmo com estas iniciativas, as famílias de classe populares não encontram em casa os meios financeiros que poderiam mobilizar para acompanhar seus filhos em suas dificuldades. São inúmeros os obstáculos que enfrentam: saneamento básico irregular, quartos divididos entre vários irmãos de faixas etárias diferentes, a ausência dos pais, a família monoparental e o

ingresso antecipado dos filhos no mercado de trabalho, entre outros. No caso das famílias burguesas e pequeno-burguesas<sup>14</sup>, os filhos são tratados e acompanhados pela família ou pelo parceiro colaborativo (chamo parceiro colaborativo: educadores fora da escola - reforço, acompanhantes, grupos educativos, e outros), dispõem de quartos de dormir individuais, de aconselhamento participativo (pais, psicólogos, médicos, mentores religiosos), residência próxima da escola, transporte particular, alimentação adequada e um bom ambiente de estímulos. Podem até frequentar os mesmos ambientes, mas com *habitus* diferentes e situações e estímulos diferentes, não têm os mesmos gostos musicais, nem os mesmos interesses para arte, leitura e nem mesmo partilham os valores sociais. Para Bourdieu (2008, p. 187-188):

“... as desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem* (calculadas a partir da proporção dos alunos que, em cada classe social, ascendem a um nível dado de ensino, com êxito anterior equivalente) do que quando as medimos pelas *probabilidades de êxito*. Assim, com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de “eliminar-se” do ensino secundário, renunciando a entrar nele, do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, *a fortiori*, do que de serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame. Além disso, os que não se eliminam no momento da passagem de um ciclo para outro, têm mais oportunidade de entrar nas escolas (estabelecimentos ou seções) às quais estão ligadas as oportunidades mais fracas de ascender ao nível superior do curso, de sorte que quando o exame parece eliminá-los ele não faz na maior parte dos casos senão ratificar essa outra espécie de auto-eliminação antecipada que constitui a relegação a um filão escolar de segunda ordem, como eliminação adiada”.

Ao deixar degradar as escolas públicas, cria-se um favoritismo e uma primazia para o crescimento das escolas particulares, da responsabilidade do Estado, pois é ele que controla e monopoliza o sistema educacional, criando perspectivas negativas aos professores, direção, pais e alunos que recebem da rede de ensino público os seus serviços. Desta forma, as escolhas pelo sistema educacional do filho passam a serem direcionadas pelo Estado. As famílias escolhem as escolas que melhor desempenham os seus papéis estratégicos, como: programa educacional, calendário escolar (sem greves), infraestrutura, projeto pedagógico, disciplinas transversais e outros. Já para Bourdieu (2008, p 225, cuja 1ª edição, em francês, data de 1970), o Estado monopolizava o sistema de ensino:

“... é assim que as análises de burocracia e de suas relações com o sistema escolar que ligam a prática e os valores das grandes entidades do Estado à formação dispensada pelas diferentes grandes escolas condenam-se a ignorar que os antigos alunos dessas instituições introduzem no aparelho do Estado, do qual o sistema das grandes escolas lhe assegura o monopólio, disposições e valores que eles devem pelo menos tanto... [à sua origem de classe], quanto às aprendizagens de Escola”.

---

<sup>14</sup> Bourdieu (2012, p. 109) define o burguês como, “distinto”, folgado, amplo (mente, gestos, etc.), generoso, nobre, rico, largo (de ideias, etc.), liberal, livre, flexível, natural, tranquilo, desenvolto, seguro, aberto, vasto, etc. Pequeno-burguês: “pretensioso”, limitado, tacanho, constrangido, pequeno, mesquinho, pão duro, parcimonioso, estrito, formalista, severo, rígido, tenso, forçado, escrupuloso, preciso, etc. Povo: “modesto”, gauche, pesadão, embaraçado, tímido, desajeitado, “encabulado”, pobre, “modesto”, “bonachão”, “natural”, franco (na maneira de falar), sólido.

Obviamente, Bourdieu referia-se especificamente ao caso francês e ao seu tempo. No entanto, no caso do Brasil que nos ocupa e já no séc. XXI parecem manter-se a maioria dos fatores caracterizadores de assimetrias sociais anteriormente abordados, como as condições sociodemográficas das famílias e dos estudantes, as desigualdades socioeconômicas e as competências pessoais dos alunos, parte das quais é socialmente construída ou, pelo menos, condicionada. Demo (2007, p. 203) nos ajuda a concluir este raciocínio quando nos diz que “... a escola particular é menos farsante, por algumas razões. Tem dono e é gerida de acordo com o mercado que impõe concorrência por vezes drástica; exige desempenho dos professores e os avalia constantemente; recebe forte pressão dos pais, embora estes queiram, sumariamente, mais aulas; mantém condições melhores de trabalho e oferece apoio aos docentes, embora em geral para enfeitar a aula”.

### **1.5. As Dificuldades dos Estudantes do Ensino Médio Público, em seu dia a dia.**

Para os estudantes que dividem seu tempo de estudo com o trabalho profissional, sua carga de aprendizagem e de trabalho é bem maior, tendo pouco tempo para os estudos em casa. O que lhes sobra são o cansaço, o desinteresse e a desmotivação. Porém, os estudantes mais maduros parecem apresentar maiores chances de prosseguirem com os estudos, por terem objetivos mais claros que os mantêm mais firmes nos seus propósitos, pelo investimento pessoal em termos de esforço e de renúncias que fazem e as aspirações que cultivam de quererem ‘vencer’, ingressando em uma universidade e concluindo uma carreira. Outro argumento para favorecer a maturidade será a responsabilidade: os alunos mais velhos serão tendencialmente mais dedicados e responsáveis.

O estudante trabalhador contribui para a renda familiar, enquanto que o estudante de origem não privilegiada que somente se dedica aos estudos dispõe de mais tempo, mas não tem acompanhamento adequado por parte da família. Mesmo que o tivesse, esse acompanhamento não se traduziria no apoio de que necessita, porque a educação dos pais não lhes permitiria acompanhar a educação dos filhos. Os pais saem para trabalhar para proporcionarem a base da renda familiar e garantirem uma vida melhor, conforme suas expectativas. A educação dos pais influencia de várias formas na educação dos filhos, mesmo a escolha de uma carreira. Deles pode nascer a primeira ideia de direcionamento à formação superior, ou melhor, o incentivo para que o filho possa sentir o apoio familiar na escolha de sua carreira. Também passam pela família, principalmente pelos pais, as grandes frustrações, o desequilíbrio financeiro e as dificuldades do dia a dia.

Em uma sociedade classista como a brasileira que, nos meios de comunicação e na ação das autoridades mantenedoras “da ordem”, frequentemente classifica os mais pobres como *marginais sociais*, não são difíceis de encontrar as famílias fragmentadas. Se não é fácil, nem

comum, sofrer desarmonia e desestruturação familiar e social e sair psicologicamente ileso, muito menos é de esperar que, não dispondo dos conceitos adequados, os socialmente discriminados possam entender a natureza dos *habitus* ou os mecanismos da sua produção e reprodução, muito menos entenderem a sua própria situação e envolvimento. Mesmo quando confrontadas com os discursos comuns “explicativos” dos diferentes acessos e sucessos conseguidos pelos filhos das famílias mais ricas, emanados das agências governamentais, estas famílias mais pobres não compreendem nem os seus direitos negados, nem os termos usados para explicá-los e muitos nem tentarão entender. Para Bourdieu, os valores sociais são desiguais, as classes mais fortes determinam e impõem as regras que devem ser seguidas por todos, principalmente pelas famílias mais pobres, pois “na determinação da classificação coletiva e da hierarquia dos valores fiduciários atribuídos aos indivíduos e aos grupos, todos os julgamentos não têm o mesmo peso, e os dominantes estão em medida de impor a escala mais favorável das preferências a seus produtos (principalmente porque detêm um quase monopólio de fato das instituições, como o sistema escolar, que estabelecem e garantem oficialmente as posições)” Bourdieu (2009, p. 233).

Na verdade, para as famílias mais pobres, o simples enunciado do desejo de uma carreira de sucesso para os filhos passa pelas atitudes e discernimento difuso dos pais, relativamente aos cursos mais renomados e que dos quais têm uma percepção de almejada (talvez mítica) estabilidade financeira, como os cursos de direito, medicina, odontologia, farmácia, engenharia e arquitetura, sonhos de mola propulsora futura na vida das famílias. Estas famílias, em geral, não têm instrução que lhes permita intuir a noção e entendimento do que aqui chamamos capital social e cultural, muito menos formar atitudes ou cogitar ações para os adquirirem. No entanto, é-lhes possível perceber que a única forma de um seu filho(a) alcançar uma vaga no ensino superior será através de uma boa escola e de dedicação aos estudos diariamente. Para isso, estão algumas, por vezes, dispostas a enormes sacrifícios. Para este filho estudante, mas em geral, ao mesmo tempo, trabalhador por necessidade, a realidade do dia a dia põe à prova os limites de sua capacidade de sobrevivência motora e psicológica. É difícil para ele(a), correr entre escola, trabalho e contribuir financeiramente dentro de casa ou fora dela. Sposito (1986, p. 9), falando do estudante trabalhador nos afirma que “Há o desejo de mudar e a consciência da realidade. Assim, ambos os sentimentos coexistem e, até que ocorra uma possibilidade concreta de mudança, o trabalho fica de certa forma ‘preservado, poupado’, porque representa a própria condição de sobrevivência e a possibilidade de estudar desse trabalhador”. É essa a relação entre carreira superior a trilha percebida para o êxito social sonhado.

Em alguns lugares fora dos grandes centros das capitais brasileiras, algumas escolas são chamadas de escolas em áreas de risco, por localizarem-se em, ou nas redondezas, de bairros com uma população de classe abaixo do nível da pobreza e por apresentarem um número

alto de assaltos e violências. Os professores destas escolas não são cobrados pela direção para desenvolverem os conteúdos programáticos anuais. O tempo permanecido pelos alunos dentro da escola é reduzido para, no máximo, três a quatro horas de estudos em sala de aula, por se tratar de área de risco. Bourdieu sustentava que a escola seria um lugar de socialização do conhecimento, de construção (imperfeito) da qualificação técnica e de qualidade social, mas subentende-se que isto aconteça de forma ainda mais deficiente em contextos degradados:

“... pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua *função social* de legitimação das diferenças de classe sob sua *função técnica* de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis [sic] do mercado de trabalho: sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia; mas essa restrição que a autonomia impõe ao sistema de ensino é sem dúvida mais aparente do que real na medida em que a elevação do mínimo de qualificação técnica exigido pelo exercício das profissões não traz consigo *ipso facto* a redução do desvio entre a qualificação técnica que o exame garante e a qualidade social que ele outorga pelo que se poderia chamar seu efeito de certificação” (Bourdieu, 2008, p. 202-203).

A sociedade brasileira é o reflexo do sistema capitalista e do neoliberalismo<sup>15</sup>. A cada dia há uma mobilização por parte dos movimentos sociais na conscientização dos riscos e da forma como são tratados os indivíduos das regiões mais empobrecidas no país e não somente a conscientização das situações, mas também das etnias ‘sofridas’ (negros e índios), porque na maioria dos Estados, grande parte dos mais desfavorecidos é mestiça, negra ou índia (nativa). A desigualdade social no Brasil sempre foi tema de debate nos grandes centros de pesquisas (escolas, universidades, centros de pesquisa e agências) e lugares de cidadania (movimentos sociais, ONGs, plenária política), mas poucas foram as ações e práticas com intuito independente (livre de partidos) de proteção e de ajuda aos cidadãos. Algumas ações foram mascaradas pelas barganhas políticas, principalmente pelos projetos sociais estaduais e municipais onde se envolvia dinheiro público, por vezes substancial. Diante disso, o que vivenciamos são muitíssimas famílias sem acesso a boa educação, saúde, lazer e cidadania e com “horizontes obstruídos”.

Hoje, há incentivos por parte do governo federal para conscientizar, apoiar e ajudar estas famílias que vivem em áreas de vulnerabilidade e risco social, comumente conhecidos por CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), que apoiam e ajudam na orientação e conscientização dos direitos de cidadania dos mais carentes. Porém, na atual sociedade

---

<sup>15</sup> Segundo Perry Anderson (1995, p. 9), “O Neoliberalismo, nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho de Servidão de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

brasileira, mesmo com os incentivos e práticas de ações sociais governamentais, é difícil para os estudantes de famílias carentes concluírem e obterem um diploma de ensino superior. Para eles, o ensino superior mantém-se muito distante de sua real realidade, distante dos convívios familiares e dos seus colegas estudantes. E o sonho de concluir uma carreira, vai perdendo a cor e esfuma-se de tão invisível que vai se tornando. Pior ainda é que, embora o diploma desempenhe um papel importante no mundo globalizado, para o emprego qualificado não serve qualquer diploma, ainda que oficialmente reconhecido. Do mundo dos detentores de diplomas ‘globais’, só fazem parte aqueles que se encontram qualificados pelas instituições ‘credenciadas’ pelas grandes empresas, agências ou entidades de referência internacional e, “em grande medida, as desigualdades da formação apenas subiram de nível e nada indica que a mobilidade intergeracional tenha realmente progredido por meio da educação”, ver Piketty, (2014, p. 409):

Essa grande transformação das representações coletivas da desigualdade é em parte justificada, mas se funda, contudo, em vários mal-entendidos. Em primeiro lugar, parece evidente que o diploma desempenha um papel mais importante hoje do que no século XVIII (num mundo onde todo mundo é diplomado e qualificado, é pouco recomendável ficar para trás: cada um tem o interesse de fazer um mínimo de esforço para adquirir uma qualificação, inclusive os herdeiros de um capital imobiliário ou financeiro importante, até porque a herança muitas vezes chega um pouco tarde demais para o gosto dos herdeiros). Entretanto, isso não significa necessariamente que a sociedade tenha se tornado mais meritocrática. Em particular, isso não implica que a participação da renda nacional para o trabalho tenha aumentado de verdade (vimos que ela quase não cresceu) e, obviamente, isso não significa que as pessoas tenham acesso às mesmas oportunidades para atingir os diferentes níveis de qualificação: em grande medida, as desigualdades da formação apenas subiram de nível e nada indica que a mobilidade intergeracional tenha realmente progredido por meio da educação.

Os estudantes aos quais se abre um mínimo de possibilidades depositam toda a esperança no ensino superior para mudar sua vida, uma promessa a ser seguida e realizada no futuro não muito distante. Alcançar uma carreira superior é sair do mapa da exclusão da política social básica (trabalho, educação, saúde, habitação e alimentação). É fortalecer os sonhos de toda a família, possibilitar que, um dia, o filho ou o neto possa concluir o sonho esperado por todos. Quanto vale um sonho para estes estudantes? E quanto vale a esperança para estas famílias pobres carentes de tudo? A distribuição de riquezas no Brasil é desigual, quem tem muito pouco ou nada faz por quem não tem nada, as cenas observadas no cotidiano permanecem as mesmas quando as práticas também se mantêm. O filho estudante aburguesado só contribui e se movimenta no meio social cultural para permanecer nos lugares marcados e garantidos pela família. As famílias dos pequenos burgueses anseiam veementemente por um lugar nos meios estatais, empresariais e outros. Entre lá e cá, os estudantes populares tentam sobreviver, progredir, sem perceberem que fazem parte de um sistema hierarquizado e corrupto, que funciona na base de trocas de benefícios e acessos, do “toma lá - dá cá”. Famílias ricas aproveitam os espaços por si já ocupados para reforçarem a detenção de “lugares”, garantirem

por influência política (tanto diretamente quanto através de *lobbys* e escritórios de advogados poderosos porque bem conectadas), a aprovação de leis e procedimentos que as favoreçam em seus propósitos, tratando de instituir fronteiras entre elas e os mais pobres, preservando, na mudança, a organização de classes. Ao contrário do que deseja e almejam os estudantes pobres carenciados, um lugar no espaço social, na linguagem utilizada pelos estudantes brasileiros, ‘um lugar ao sol’ é o que eles desejam.

Bourdieu (2012, p. 193) advoga que “Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das taxionomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa”. Com se diz no Rio de Janeiro, cidade famosa nas telenovelas brasileiras, o “povo do asfalto” é pormenorizado em suas atitudes, ações e aparência, consideradas *chic*; em se tratando do povo do morro, são considerados mal-educados, sujos e feios. Uma das condições que separa os graus de classe é a aparência, uma apresentação visual ideal do seu próprio cartão postal. O local residencial também influencia na hora da procura por trabalho: declarações de lugares de residência distantes e pobres não são referências positivas para admissão a postos de trabalho em aberto, especialmente para cargos médios e superiores, muito menos para grandes cargos. Analogamente, o que é mais colocado em causa sobre a situação dos estudantes carenciados no Brasil é sua exclusão e “periferização”, num mundo do qual eles só fazem parte como estatística e histórico de situações degradantes, segundo o entendimento imposto por uma sociedade que ostensivamente valoriza e promove o consumo exagerado, enquanto indicador maior de sucesso social ou, para alguns, autodesignados “evangélicos” ou “crentes”, evidência da escolha divina predestinada e merecida.

## 1.6. Rompendo com a Herança da Reprodução do *Habitus*

A partir do ano de 2004 e seguintes, o acesso à educação superior por parte dos alunos carenciados das escolas públicas passou a incluir possibilidades reais de ingresso no ensino superior público através das avaliações nacionais com múltiplas escolhas de curso e instituições, O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O ensino superior sempre foi tema de debate para muitos pesquisadores, a forma de acesso sempre foi questionável. Até há bem pouco tempo, havia uma seleção de candidatos, por parte das), uma avaliação de desempenho aos estudantes do ensino médio público e particular, permite a alguns deles acesso as universidades por meio de notas de classificação, mas também serve para avaliar a aprendizagem das Escolas. São características de governos populares, onde o controle e a reprodução e o acesso vem por meio de medidas populares. Não são vistas e tão pouco apreciadas pelas classes dominantes, onde a ideia e surgimento das Instituições de ensino superior nasceram de suas diferentes necessidades, herança de critério e acompanhamento dos filhos, *habitus*, utilizando os recursos disponíveis pelo Estado, e o Estado reproduzindo os capitais herdados pelas famílias dominantes.

O propósito das tabelas abaixo é entender e analisar o número de alunos e entidades participantes nos programas de políticas sociais de acesso ao ensino superior, o quanto do repasse de recursos públicos direcionados para estas instituições e, especificamente, para o local foco desta pesquisa, o Estado do Maranhão. O número total de estudantes beneficiados pelas políticas de acesso nos remete a entender que quão valiosos são estes acessos proporcionados pelo governo para romper mesmo que uma percentagem mínima dos *habitus* e heranças e praticas e capitais de reprodução das famílias e do Estado. As tabelas 1-A e 1-B apresentam, a título ilustrativo, alguns números para sensibilizar o leitor para a dimensão do setor de Ensino Superior Brasileiro em 2016: Número de Instituições e alunos envolvidos no setor no Brasil, no Maranhão e São Luís, capital do Maranhão e número de bolsas Prouni e FIES num mesmo ano.



**Tabela 1-A – Dados numéricos sobre o Ensino Superior no Brasil**

Unidade da Federação	Universidades Públicas	Instituto de Ensino Superior Privado (IESp)
	Nº. de IES	Nº. de IES
Brasil	Total: 296. Federal 107, Estaduais 123 e Municipais 66.	Total: 2.111 IES (Universidades, Faculdades e Institutos)
Maranhão	2 Federal e 1 Estadual	35 IES (1 Universidade e 34 Faculdades)
	Nº de alunos concluintes em 2016	Nº de alunos concluintes em 2016
Brasil	Nº. 231.572 alunos	Nº. 707.160 alunos
Maranhão	Nº. 4.406 alunos	Nº. 9.890 alunos
São Luís	Nº. 2.402 alunos	Nº. 6.527 alunos

Fonte: INEP/FNDE/MEC 2016.

Em São Luís, capital do Estado do Maranhão, há 3 IES públicas (2 federais e 1 estadual) e 17 IES privadas (1 universidade e 16 Faculdades). No ano de 2004 e nos anos seguintes, o cenário da educação superior na capital modificou tendencialmente o modo e os *habitus* da região, como veremos mais a frente nos resultados de nossa pesquisa.

**Tabela 1-B – Dados numéricos sobre a dimensão do Prouni e FIES em 2016.**

Unidade da Federação	Prouni 2016	FIES 2016
	Nº. de Bolsas Concedidas	Nº. de Contratos Concedidos
Brasil	Total: 329.180 bolsas Total Integral: 166.603 Total Parcial: 162.577	Contratos: 203.392 Recursos: 16.213.050.443,83
Maranhão	Total: 13.541 Total Integral: 2.308 Total Parcial: 11.233	Contratos: 6.132 Recursos: 831.989,92

Fonte: INEP/FNDE/MEC 2016.

O acesso ao ensino superior por candidatos oriundos de classes empobrecidas em números “significativos” começa a surtir efeito com o rompimento do antigo modelo de avaliação (vestibular tradicional) no Brasil: os alunos provindos das escolas de ensino médio público passaram a ter uma possibilidade, ainda que pequena, de pleitear uma vaga nas universidades públicas através do presente modelo de avaliação, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Além disso, a Lei 12711/2012, conhecida por Lei de Cotas, reservou um número de vagas para candidatos do ENEM provindos de segmentos da população reconhecidamente desfavorecidos (negros, pardos e índios), o que, segundo noticiado nos media, não os exclui de ocasional *bullying* em algumas escolas após o ingresso, apelidados de “cotistas” e marginalizados pelos colegas.

Entretanto alguns autores divergem sobre as consequências das novas políticas de facilitação ou promoção do alargamento do acesso ao ensino superior para as IES, mas também para os próprios candidatos. Por exemplo, sobre o assunto Prouni, entre os autores da área de

sociologia da educação há alguns que apoiam e acreditam na iniciativa do programa, mas, por outro lado, há outros que criticam a forma como o programa é aplicado e formatado, beneficiando principalmente as instituições privadas lucrativas. Mesmo assim, entre todos os argumentos parece haver consenso sobre a necessidade de melhorar a garantia do acesso ao ensino superior por classes desfavorecidas. Relativamente à lei de cotas, para alguns autores como Santos, Cordeiro, Queiroz e Pacheco (2012), essa lei proporcionou um aumento progressivo nas universidades públicas brasileiras de alunos advindos de escolas públicas, estabelecendo critérios de reserva para índios e negros. Em uma pesquisa realizada por Cordeiro (2012, p. 33), sobre os “cotistas” na UEMS ele conclui o seguinte, “Os negros e indígenas, ao ingressarem na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) ou qualquer outra universidade pública na condição de cotistas, agarram-se a esta oportunidade como uma vitória pessoal contra todo um sistema de ensino que nunca os considerou, a não ser como objeto de pesquisa e toda uma sociedade que os invisibiliza cotidianamente”. Porém, embora o acesso por cotas comece a ser garantido pelas IES (Instituições de Ensino Superior), os alunos das escolas públicas ao entrarem nas universidades, sentem na pele a grande dificuldade do modelo tradicional de ensino, o que os leva a incorrerem este sofrimento inicial: é que as suas bases educacionais não são adequadamente edificadas nos ensinos de primeiros e segundos ciclos (fundamental e médio) para os suportarem no ensino superior. Podemos partir do princípio de que, neste caso, a situação financeira dos pais ou da família influencia bastante a escolha de um ensino adequado para o filho. Em sua pesquisa sobre renda familiar e ensino superior, Sampaio (2000, p. 21-22), nos declara as dificuldades que o jovem estudante tem ao pretender concluir o ensino médio e ingressar na universidade, “em outras palavras, apesar de a renda média familiar ter correlação com os anos de escolaridade dos jovens, é no momento do ingresso na universidade que o aumento na renda média se faz sentir de forma mais significativa”. A permanência dentro da IES contribui neste caso, uma vida ativa de estudos, mas, por outro lado, uma vida passiva de rendimentos próprios, dependendo sempre de todo o esforço familiar. E o autor continua sua afirmação, “se é verdade que os jovens muito pobres têm alguma dificuldade em concluir o ensino fundamental e dificuldade maior em concluir o ensino de nível médio, é mais difícil ainda que concluam o ensino superior. A conhecida metáfora do funil do sistema educacional – de, a cada ano adicional de estudo, excluir maior número de jovens oriundos das famílias mais pobres – se estreita de forma muito significativa no momento de ingresso no ensino superior”.

O ENEM é um sistema avaliador de triagem mais flexível do que o antigo vestibular tradicional das Universidades públicas brasileiras, pois seu conteúdo programático reforça a ideia das habilidades e competências do candidato, ao contrario do vestibular antigo aplicado pelas universidades que procura avaliar os conhecimentos de fatos e treinamento dos candidatos

em domínios estritamente acadêmicos, decorrentes dos conteúdos programáticos escolares que, ao mesmo tempo, reforçavam a reprodução do *habitus*. Para Almeida (2012, p. 110), o ENEM foi uma grande estratégia política, social e educacional, podendo resolver diversos problemas sobre o acesso nas universidades públicas e rompendo o velho sistema hierárquico de ensino: “ao fim e ao cabo, o fato é que a utilização do ENEM como método seletivo para as vagas do Prouni foi o ‘pulo do gato’ das políticas de acesso à educação superior”... “as frações de classe média baixa e de baixa renda que, conforme dito acima, lutavam por acesso, a partir do uso do ENEM terão suas chances ampliadas pois, agora, possuem maiores oportunidades de ultrapassar a barreira da restrição competitiva no vestibular das universidades públicas”. Na trajetória escolar o mais difícil é o rompimento nas estruturas do sistema de reprodução do *habitus*, que tem por um lado o aluno inocente, sensível, modesto e culpado por morar em um ambiente hostil, pobre, sem infraestrutura e por outro lado o sistema de ensino e a sociedade política que reproduz e contribui no *habitus*, que discrimina, que ofende e exclui. Para Gonçalves, o próprio Bourdieu tentou e rompeu com a reprodução do *habitus*, mesmo que em algumas ocasiões tenha sido obrigado a reproduzir, ainda que deficientemente, tudo o que lhe foi pedido:

Dessa origem simples para o meio acadêmico e o reconhecimento de sua contribuição intelectual, há uma grande distância no espaço social, ou seja, Bourdieu foi uma exceção à trajetória provável que lhe estava destinada, segundo seus próprios estudos sobre a transmissão do capital cultural e social.

Apesar desses movimentos de crise e guerra, Bourdieu, informa ter passado por uma “monótona regularidade” no internato, no Liceu de Pau, de 1941 a 1947, tendo recebido mais de 300 suspensões e reprimendas ao longo de sua escolaridade, derivadas em grande parte do choque de valores em relação aos demais alunos e à instituição, seus docentes e suas práticas. Nesse período, seu comportamento oscila entre o bom aluno, sedento de conhecimento e reconhecimento, quando aceita as regras do jogo, e a crises, decepções e questionamento às regras estabelecidas; entre a modéstia e insegurança daquele que ascendeu socialmente e a altivez e dissidência, desafiando os dominantes (Gonçalves, 2011, p. 16-17).

Não é fácil para as famílias, nem tão pouco para os estudantes, romperem com a reprodução do *habitus*, nem com as políticas do sistema capitalista neoliberal. O único apoio que é atribuído e garantido para eles, são as políticas de acesso ao ensino, tanto o ensino médio de boa qualidade como o ensino superior público. Entretanto há o cansaço e o desgaste por parte do aluno e família, que recebem do Estado e dos sistemas de agências públicas sociais, que vão enfraquecendo-os pelo desejo de alcançar uma vida digna, de alcançar um patamar profissional. Rodrigues (2011, p. 2) afirma que a política de acesso ao ensino superior através do Programa Universidade para Todos, oferece uma educação precária a estes estudantes porque “esses critérios atendem jovens brasileiros com poucos recursos socioeconômicos que, portanto, podem ter uma formação educacional precária. Por outro lado, os estudantes brasileiros oriundos de colégios pagos são bem formados e têm uma ótima *performance* para cursar o ensino superior em busca de uma formação profissional”. E a mesma autora diz que a

desigualdade afirma-se entre os estudantes de classe média baixa e os das classes altas e média alta: “É paradoxal, a elite brasileira adentra aos melhores cursos das universidades públicas, e jovens das camadas populares ficam sem opção, impossibilitados de cursarem o ensino superior público e ao mesmo tempo, impossibilitados de cursarem o ensino superior privado, já que as mensalidades são extremamente elevadas”. Também Catani (2007, p. 422; 2006, p. 126) critica o Prouni porque, para ele, o acesso criado, só por si, não é garantia de qualidade:

Outro problema do programa é a baixa qualidade das instituições e, sobretudo, a dificuldade de permanência dos estudantes nos cursos, uma vez que a renda familiar é baixa ao ponto de que a locomoção e os materiais mínimos para a realização da graduação tornam-se fatores que dificultam a conclusão dos cursos. Uma medida para tentar contornar o problema tem sido a bolsa-permanência, um acréscimo oferecido a estudantes de renda mais baixa em cursos integrais (cujas atividades e aulas duram o dia todo) do Prouni para que possam se sustentar, uma vez que ficam praticamente impossibilitados de trabalhar devido aos estudos. Mesmo assim, a bolsa-permanência representa uma ajuda de custo baixa e cobre um número proporcionalmente pequeno de estudantes. Além disso, se as IES fecham, embora o governo tenha a responsabilidade de transferir o aluno para outra instituição, nem sempre esse processo se efetiva, dada a ocasional ausência de oferta de curso similar, dependendo da região em questão. Por fim, os números totais de estudantes beneficiados pelo Prouni são pequenos em relação à massa de alunos matriculados na educação superior brasileira.

O Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado.

Como todas as políticas sociais, o Prouni é controverso naquilo que visa, no processo adotado para implementá-lo e nas consequências que teve e vem tendo para as populações alvo, para as Instituições que participam nele e mesmo (um tanto inesperadamente) para os defensores indefetíveis do mérito e do sucesso dos melhores, ou seja, do *habitus* posto em causa por ele. Alguns pesquisadores como Almeida, Krames e Fabiana alegaram criticamente que o programa FIES fortaleceu o enriquecimento das IES privadas, transferindo recursos públicos para os mega empresários da educação superior. Entretanto para contrapor-se que apesar do repasse do montante de dinheiro do contribuinte e cidadão brasileiro ser substancial, os programas FIES e o Prouni não deixaram de tornar-se uma forma sem muitas alternativas de impactar de imediato no rompimento da reprodução do *habitus* das famílias dominantes e das famílias do pequeno burguês (aculturação das classes média e média alta). O argumento que sustenta a lucratividade talvez excessiva do setor privado para Almeida (2012, p. 57) é o número de vagas, “dados do MEC sobre a evolução das matrículas e do número de instituições do ensino superior por dependência administrativa apontam que em 1995 as vagas do setor público correspondiam a 39,8% do total, caíram para 30,2% em 2001. Já as vagas no setor privado que correspondiam a 60,2% em 1995, aumentaram para 69,8% em 2001”. O autor, no entanto, não leva em consideração outros argumentos relevantes como o número de estudantes a

procura de um curso superior, o crescimento da população, o aumento de IES privadas, a rutura com forma de avaliação de entrada nas IES públicas, com os famosos vestibulares (exames de admissíveis), mãos de obras especializadas e outros. A melhor modo de entendermos o processo do rompimento é analisando as tabelas acima, onde é visível o número de IES públicas e privadas, e os números de alunos que concluíram o ensino superior. Não está mencionado o número de alunos existente dentro das IES, o número de repasses públicos concedidos aos alunos que concluíram o curso superior desejado.

O discurso sobre o mérito passou a ser cada vez mais divulgado e veiculado, principalmente nas universidades mais tradicionais e de maior produção na pesquisa científica (Santos, 2012, p.11). Outros chegaram a afirmar que haveria a institucionalização do racismo. Estes discursos não surpreendem. O ambiente universitário tem sido, secularmente, lócus de reprodução das elites brasileiras, o que implica dizer espaço de reprodução de prestígio e manutenção de poder e de controvérsia sobre ela.

## **1.7. Conclusão**

Desde a sua origem, o sistema de ensino superior do Brasil foi criado e foi-se transformando fortemente influenciado, se não determinado, pelos interesses das famílias que constituem as classes dominantes e privilegiadas, incluindo donos de terras e burguesia capitalista, tanto comercial e industrial quanto financeira, mas também a alta e média burguesia de quadros altamente qualificados do aparelho de estado e das instituições públicas e das grandes empresas, tanto públicas quanto privadas, expressando uma pressão persistente para preservação e desenvolvimento das heranças familiares e de classe. Vimos que a primeira iniciativa de criação de ensino superior no país nasceu junto aos representantes legais do Estado (Família Real e Imperial), sobre a necessidade e interesse para a coroa de serem implantadas as primeiras universidades no país, reforçando também a reprodução dos *habitus* das famílias privilegiadas para manterem-se dominantes na sociedade local. Os privilégios não só nascem como persistem durante muitas décadas, permitindo o controle dos profissionais especializados oriundos de famílias beneficiadas pelas mãos dos “representantes da lei”. Mesmo com a implantação de novos modelos de governo, a cultura do privilégio permaneceu enraizada nas instituições e na sociedade até os dias atuais.

Neste contexto o acesso ao ensino e em particular ao ensino superior tornou-se um veículo predominante de herança e reprodução de posição social. Mas as IES não são todas iguais e, neste sistema assumem papel dominante as IES públicas. O acesso a estas IES tem uma dimensão de “capital simbólico”, de cunho classificatório, sendo que até à introdução recente do

regime de cotas, salvo raríssimas exceções, somente os alunos advindos das escolas de ensino fundamental e médio privado, a grande maioria de deles “herdeiros” das camadas sociais dominantes, na terminologia de Bourdieu, alcançavam o desejado acesso a estas universidades e tinham hipóteses reais de sucesso. Outros acessos foram, entretanto, abertos para os descendentes das classes desfavorecidas, nomeadamente os apoios financeiros dos programas sociais Prouni e FIES, os quais têm dado acesso quase exclusivamente a IES privadas e a cursos que exigem baixo investimento por parte das entidades instituidoras, os chamados “cursos de papel e lápis”, também designados pelos anglo-saxônicos de “talk and chalk”. Porém, a criação destas vias de acesso dirigidas à inclusão de descendentes de camadas sociais desfavorecidas, levantou acesa polemica, a maior parte das vezes baseada em meras opiniões, observações ocasionais e espúrias, e muita retórica. Daí que várias questões ainda insuficientemente reportadas e tratadas na literatura, apesar de serem alvo de polemica, permanecem sem respostas baseadas em referencial teórico adequado e sustentadas em pesquisa empírica e às quais esta Tese pretende responder. Por exemplo, qual é realmente o estado social dos estudantes beneficiários do Prouni e também do FIES? Contextualizamos durante o capítulo, o perfil e as deficiências apresentadas pelos estudantes do ensino médio, antes de adquirirem e ingressarem ao ensino universitário através dos programas político social de acesso ao ensino superior, mas também esse aspeto está insuficientemente estudado. Além dos déficits do capital cultural apresentados pelos estudantes do Prouni e FIES, sobram a eles, como já foi alegado por diversos autores, cursos poucos qualificados e profissionalizados e IES com estruturas insuficientes e de má qualidade, mesmo no caso das IES credenciadas e coparticipantes nos programas. Também isso só está estudado relativamente a alguns estados e IES do Sul e Sudeste Brasil. Daí que se justifique o presente estudo, que se pretende mais centrado num Estado periférico como é o caso do Maranhão, mas no contexto do país. Por outro lado, é também alegado, sem grande evidência empírica, que os *habitus* apresentados pelos estudantes são de poucas práticas culturais, sua formação inicial não contribui para uma aprendizagem adequada, ou melhor, para bons resultados esperados na formação superior e subsequentemente no futuro profissional. Também esta omissão é tratada nesta Tese, embora no âmbito de seu escopo específico.

Os estudantes advindos das escolas privadas e que pleitearam uma vaga nas universidades públicas (através do exame de seleção), teriam alegadamente mais chances de se autoidentificarem com o estilo de aprendizagem das universidades privadas do que das públicas, entretanto, os melhores cursos e professores e pesquisa encontram-se reputadamente nas universidades públicas. Sendo assim, seus familiares trabalham em função de conseguir seu ingresso nestas. Mesmo assim, estes estudantes, ao entrarem em universidades públicas podem confrontar-se com dificuldades em termos de o contexto ser “menos aconchegante” do que aqueles a que vinham habituados nos colégios privados de ensino médio, mesmo os

considerados exigentes. Os estilos de aprendizagem, os graus de autonomia e responsabilização esperados da parte dos estudantes no ensino e na aprendizagem e mesmo o grau de exigência são muito maiores na Universidade. Também se confrontam hoje com a universalização dos conteúdos e do conhecimento e com a multiétnicidade. Tudo isto pode chocar com pelo menos alguns dos *habitus* por eles herdados no ensino médio, em ambiente escolar privado de grande escala, como formação em colégios Jesuítas (ou de outras congregações religiosas educadoras), ou de filosofia pedagógica francesa, alemã ou americana ou mesmo corporativos, como os colégios militares. Em qualquer caso, em sua maioria, almejam cursos de formação superior para profissões autônomas como medicina, engenharia, advocacia ou áreas vistas como convenientes para a reprodução dos patrimônios e capitais familiares.

Ambas as situações apresentam dificuldades, talvez predominantemente financeiras para alguns, como é o caso dos estudantes de famílias de baixa renda, talvez de choque relativamente à mudança de *habitus*, como falta de acompanhamento e motivação por parte dos estudantes de classes médias e médias altas. Para os estudantes oriundos de classe de baixa renda, o autofinanciamento é uma realidade que os acompanha durante um longo período de tempo. Ser estudante trabalhador para eles é o mais normal, as dificuldades na aprendizagem são atribuídas a uma suficiente falta de dedicação e a déficits de capitais culturais, linguístico e econômico. Eles não sabem que sua falta de interesse (motivação), de conhecimento (dificuldade na aprendizagem), leitura e cultura são reproduções do sistema *habitus*, através da legitimação do aparelho do Estado que os agrediu e exige deles agora dedicação adicional para eventualmente suprirem as falhas decorrentes em suas anteriores vidas de formação acadêmica e familiares. Comparando este grupo com o dos estudantes provenientes de classe média e média alta, ambos são diferentes e há déficits, ainda que pequenos, de capitais. As dificuldades não lhes surgem tanto na aprendizagem e tão pouco na busca do conhecimento e na pesquisa, pois sabem o que querem como ensino e amadurecem no curso e fora dele, os novos ambientes são-lhes propícios para sua aparente socialização e aquisição de capitais. Ao ingressar no ensino superior, o estudante oriundo, seja de classe de renda baixa seja de classe média, rompe com o que chamamos de sistema do *habitus*, ele universaliza, não deseja mais ambiente aconchegante ou socialmente periférico, ele aprende a desejar liberdade de raciocínio, alcançar novas oportunidades e horizontes, a acreditar que futuramente pode melhorar nas escolhas. Mas a realidade é bem mais cruel: para alguns, o acesso ao ensino superior é garantia de acesso a bom emprego enquanto para muitos outros o futuro será emprego em áreas remotas, ou empregos mais precários e menos bem pagos ou, dependendo dos ciclos políticos e econômicos, mesmo o desemprego ou trabalho intermitente, financiado por “projetos”.

Um primeiro objetivo desta pesquisa é contribuir para o esclarecimento de algumas questões controversas na literatura e na prática do Estado relativamente a caracterização social e *habitus* das populações beneficiadas pelo programa Prouni e em menor medida pelo FIES e contrapô-los aos dos estudantes que frequentam o ensino privado e público, que não são beneficiários destes programas. Parte dos estudantes do ensino público acedem a ele através de outras medidas de diferenciação positiva como é o caso dos sistemas de cotas para minorias raciais e do acesso pelo exame nacional do ensino médio (Enem). Um segundo objetivo desta tese, complementar do primeiro, é averiguar em que medida o ingresso no ensino superior pode estar ligado à mudança de algumas dimensões do *habitus* dos estudantes envolvidos, nomeadamente os seus capitais social, cultural, simbólico, econômico e linguístico e, ainda, aquele que Bourdieu designou por *disposition* (disposição ou propensão para a ação).

Este objetivo ambicioso teve, por força de circunstâncias financeiras e também por uma questão de exequibilidade em tempo adequado, que ser reduzido em termos de âmbito, tendo-se decidido cingir o estudo apenas aos estudantes das IES de um só estado e especificamente da sua capital, São Luis do Maranhão, onde se localiza a maioria das IES do Estado. Na verdade, este estado, embora tenha antigos pergaminhos culturais, apresenta fortes assimetrias sociais e, talvez seja um dos estados da federação com maior percentagem de população de origem africana e indígena. Em contrapartida, tentou-se tornar o estudo tão extensivo quanto possível em termo de instituições e estudantes abrangidos, dado o tempo disponível para a pesquisa de campo (6 meses). Foram visitadas 2 IES públicas e 4 IES privadas e inquiridos cerca de 1400 estudantes de graduação de 45 cursos. Os capítulos seguintes desta tese tratam as várias dimensões e etapas de nossa pesquisa, conforme se passa a descrever.

Pierre Bourdieu demonstrou bastante convincentemente, dadas às evidências estatísticas que mobilizou e tratou, principalmente nas suas obras “A Distinção”, “Os Herdeiros” e “A Reprodução”, que as desigualdades e assimetrias econômicas e a sua reprodução não são apenas um fenómeno econômico, mas uma manifestação e um dos fatores de reprodução das estruturas sociais. Demonstrou ainda que os sistemas de ensino nas economias capitalistas, em particular os sistemas de ensino superior, são por um lado um dos mecanismos de seleção de uns e marginalização de outros, mas também um poderosíssimo mecanismo simbólico, legitimador das assimetrias nas distribuições de renda e de capitais sociais em geral e da reprodução dessas assimetrias. Por isso, no capítulo 2 desta Tese, tratamos principalmente de descrever e analisar as assimetrias nas distribuições de renda no mundo, no Brasil e no Estado do Maranhão, dado que este último é o enfoque empírico principal da tese.



## **CAPÍTULO 2**

### **A Prevalência e Persistência de Assimetrias na Apropriação de Renda e sua Relação com outras Assimetrias Sociais**

#### **2.0 Introdução**

A desigualdade social anda geralmente associada a desigualdades econômicas, ou seja, na distribuição de renda, pois estas favorecem o crescimento e concentração dos lucros nas mãos dos detentores do capital e dos seus agentes mais eficazes, principalmente quando há ou quando eles conseguem construir imperfeições de mercado. Os economistas chamam imperfeições de mercado, entre outras, às restrições existente no mundo real à circulação e apropriação de informação (incluindo assimetrias no acesso e no entendimento ou capacidade de tratamento de informação sobre a estrutura dos próprios mercados e do seu funcionamento), assimetrias no acesso ao capital financeiro, assimetrias de custos (funções de produção) devidas a ganhos de escala e de gama, por exemplo, quando há concentração e fusão de empresas, proporcionada e muitas vezes instigada e até financiada por quem tem acesso e “maneja” os bancos de investimento e os poderes públicos. Acontece que estas imperfeições de mercado podem decorrer de legislação e regulamentação por parte de governos e entidades reguladoras, mas também de leis ou ordens executivas cujas consequências geralmente não são claras para a grandíssima maioria dos cidadãos. Estas imperfeições são apenas alguns dos fatores que levam à criação de oligopólios ou de monopólios regionais ou oligopólios mundiais. Uma forma clássica de criação de vantagens indevidas nos mercados são algumas praticas que atualmente são crimes econômicos, mas continuam a praticar-se: criação de cartéis, a maioria das vezes tácitos, “insider trading” (benefício indevido decorrente de informações privilegiadas que podem afetar preços futuros de bens ou direitos), manipulações contábeis e fiscais, tráfico de influências, evasão fiscal, etc. Acontece que da concentração de rendas e lucros, decorrem aumentos de desigualdade social, tanto no que respeita ao consumo quer nas possibilidades e potencial para detetar ou criar novas imperfeições de mercado e beneficiar delas, ou seja, assimetrias no poder social e político de quem, seja empresa, seja capitalista individual, detêm mais recursos e maior poder de negociação, mormente se detiver algum grau de monopólio sobre algum ou alguns dos recursos essenciais para a produção e/ou para comercialização de produtos ou serviços raros ou defendidos por patentes. Assim, de uma forma ou de outra, o poder social possibilita poder de mercado e o poder de mercado proporciona enriquecimento, *ergo* poder social, por exemplo, maior acesso a financiamentos e também maior acesso aos poderes públicos o que permite influenciar a formação de normas e leis, tanto de natureza fiscal como regulamentar, que criam barreiras à entrada e reservas de mercado (mercados cativos),

mais ou menos óbvios, que, por sua vez, resultam em poder econômico. Em casos extremos, as atividades de *lobbying*, seja diretamente, seja através do patrocínio de centros de estudos e de ONGs e ativistas sociais, proporcionam meios de propaganda para tentar afetar e mudar a favor de alguns, geralmente discretos, as normas e regras que vigoram no ambiente econômico mundial. Não é por acaso que tem havido concentração a nível mundial na propriedade de meios de comunicação de massas, incluindo as chamadas (recentíssimas) redes sociais, que, sem terem ainda dado lucros visíveis, têm sido as meninas dos olhos de grandes investidores e *private equities*. O neoliberalismo originou o neocapitalismo, de empresas “demasiado grandes para falirem” que beneficiam de proteção ou isenções fiscais, de apoios ao investimento, de juros beneficiados e, quando falem são resgatadas com dívida pública ou seja, com impostos futuros sobre os contribuintes e com dilapidação de fundos de pensões ou de sistemas de previdência. Com o neoliberalismo, o que prevalece globalmente é o sistema de lucros, que passa pela criação de poderes de negociação oligopolistas em mercados imperfeitos (representados para o público simplesmente como mercados – sugerindo perfeição) e, por vezes, manipulado (vejam-se, a título de mero exemplo os casos recentes da manipulação da LIBOR e das taxas de câmbio no mercado londrino, para não se falar já dos ativos tóxicos americanos, vendidos “sem risco” e que, em 2008, quase destruíram a economia mundial). A Organização Mundial do Comércio (OMC) resultou de um tratado que liberalizou o comércio mundial e regulamentou os acordos e as regras de negociação que cada país pode assumir e o modos como pode agir de conjunto com os países pertencentes ao tratado, mas as violações do acordo e as queixas de violação são muitas, levam muito tempo a ser julgadas e, entretanto, beneficia-se o infrator. As instituições políticas mundiais como a OMC (Organização Mundial do Comércio), ONU (Organização das Nações Unidas), FMI (Fundo Monetário Internacional), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura) são agências que estratégica e politicamente orientam e planejam ações econômicas e sociais no Mundo. As suas atividades e iniciativas são predominantemente orientadas por influência das grandes potências econômicas e/ou militares, em particular as vencedoras da 2ª guerra mundial a que se juntaram outros grandes países em vias de desenvolvimento, a maioria ricos, outros considerados desenvolvidos ou de grande dimensão, ou ainda em fase adiantada de desenvolvimento. Mas os países não são entidades abstratas e, dentro deles uns agentes socioeconômicos podem muito mais do que a maioria dos outros e esses agentes tentam e muitas vezes conseguem o favor dos detentores do poder, inclusivamente nos *fora* internacionais. As políticas protecionistas americanas que surgem principalmente, mas não exclusivamente, sob a égide de presidências do partido republicano, são disto exemplos.

Em 2013, Thomas Piketty publicou a 1ª edição (em francês) de um livro intitulado “Le Capital au Siècle XXI”, em que estudou a assimetria na detenção de capital financeiro e na distribuição de rendimentos ao longo de cerca de 300 anos, do final do século XVIII (revolução comercial) aos nossos dias, quando acabamos de entrar na chamada “globalização” e 3ª revolução industrial. Segundo Piketty (2014, p. 29, edição em língua portuguesa), “É evidente que a falta de investimento adequado na capacitação da mão de obra pode excluir grupos sociais inteiros, impedindo-os de desfrutar dos benefícios do crescimento econômico, ou até mesmo rebaixá-los em benefício de novos grupos sociais”. Poder-se-á concluir que a única forma de reduzir as desigualdades persistentes será através de mecanismos que assegurem a redução de assimetrias entre as classes sociais: assimetrias de rendas, inclusão das classes menos favorecidas na educação profissional, políticas de inclusão a moradia, governança corporativa e subida do salário mínimo. Evidentemente que o comentário do autor é ovacionado pelas grandes potências econômicas mundiais, principalmente entre os países mais industrializados e ricos que mantêm os oligopólios dos produtos globalizados.

Para alguns pesquisadores como Bresser-Pereira e Jessé Souza, o Brasil é o país mais desigual do Mundo, e sua desigualdade é criada por uma classe rica e economicamente mesquinha. Neste capítulo, tratamos de abordar a desigualdade social com mais detalhes e de forma estatística, ilustrando com figuras e tabelas as situações de assimetria econômicas e social nos países mais ricos e industrializados, dos grandes espaços econômicos e do Brasil. De seguida, analisamos a desigualdade social de renda e também no acesso ao ensino superior no Estado do Maranhão, local focal de nossa tese e descreve-se a distribuição de bolsas e contratos do Prouni e FIES. Com referência a políticas sociais de educação, analisamos os dados da OCDE (e países observadores), uma maneira que encontramos para comparar e entender os objetivos encontrados por estas organizações e suas definições de desenvolvimento humano. Na mesma extensão, olharemos como caso específico ao Brasil atual e suas políticas de acesso ao ensino superior e à opção política de que resultaram os programas Prouni e FIES, uma ação muito notória de tentativa de rompimento histórico com as desigualdades sociais de acesso à educação, a qual parecia, à data, abrir caminho ao potencial do Brasil para impulsionar o desenvolvimento da produtividade no mercado de trabalho, para abrir caminho à especialização da mão de obra e (talvez) para possibilitar reconfigurações dos *habitus* herdados.

## **2.1. As Assimetrias de Renda e Sociais no Mundo**

As tentativas de explicação da persistente e renovada desigualdade social constatada no mundo, passam por análises da composição dos respectivos produtos nos setores primário, secundário ou de serviços, pela qualidade das infraestruturas e das instituições e outras caracterizações estruturais e funcionais dos países, tão como nível de industrialização ou pós

industrialização – existência de atividades de serviços baseadas no conhecimento. A partir daí os países costumam ser classificados em desenvolvidos ou subdesenvolvidos, ricos, pobres ou em desenvolvimento, industrializados ou não industrializados, administrado ou subadministrado (autônomos ou dependentes), submisso ou altivo. Não são novas estas preocupações com as dicotomias riqueza versus pobreza, poder versus debilidade e assimetria versus igualdade. Para Jean-Jacques Rousseau (2001, p. 36; 38-39) é o homem que cria as estruturas das desigualdades:

“considerando a sociedade humana com visão tranquila e desinteressada, ela parece, a princípio, só mostrar a violência dos homens poderosos e a opressão dos fracos: o espírito se revolta contra a dureza de uns ou é levado a deplorar a cegueira dos outros; e, como nada é menos estável entre os homens do que essas relações exteriores que o acaso produz mais frequentemente do que a sabedoria, e que se chama fraqueza ou poder, riqueza ou pobreza, o que estabelecem os homens parece fundado, à primeira vista, sobre montículos de areia movediça”.

Continuando sua reflexão sobre a desigualdade Rousseau faz menção e destaca duas espécies de desigualdade social, uma é a forma “natural” e outra a forma “moral”:

“concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles”.

Os sociólogos modernos, desde Weber (1983, p. 45) a Bourdieu (2008, 94-95) e mais recentemente, Giddens (2008, p. 284), mostram-nos que as estruturas sociais, correspondentes ao que Rousseau chamou desigualdade morais, condicionam em larga medida a reprodução, não só delas mesmas, mas também de pelo menos algumas desigualdades que ele chama naturais (Griffin-Collart, 1971). Para Karl Marx e Friedrich Engels (1848, p. 40-41), a divisão de classes é a própria manifestação de contradições entre a produção e a propriedade dos meios de produção, de uma sociedade “opositora”, em que a desigualdade se fortalece e reproduz através das relações sociopolíticas e econômicas. “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado”.

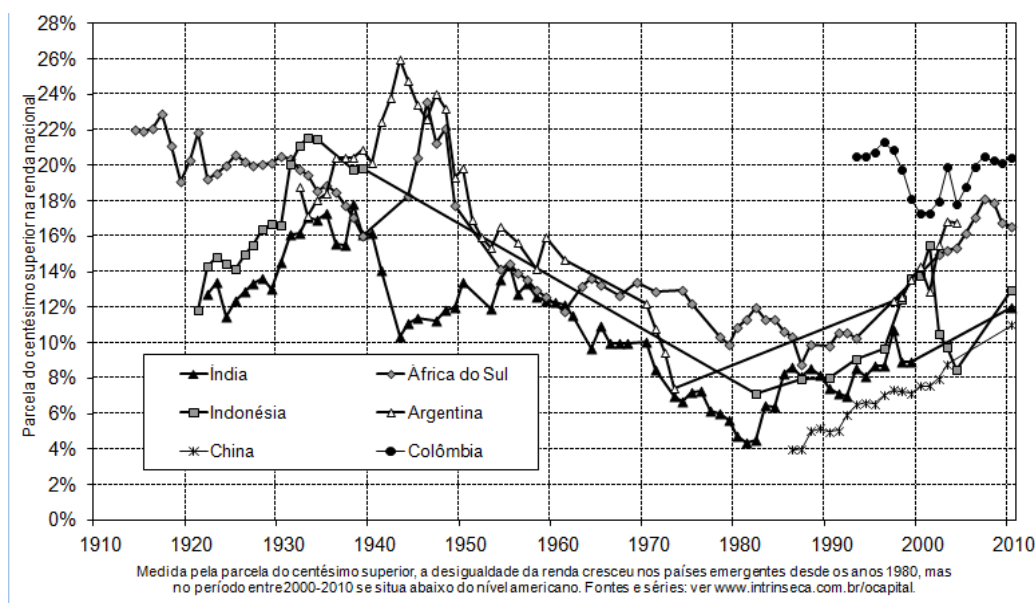
Hoje, no mundo, após duas guerras mundiais e várias guerras regionais, após a queda do muro de Berlin e o colapso da União Soviética, na sequência da vaga neoliberal que, a partir da década de 80 do século passado originou a globalização, voltaram as grandes assimetrias de

renda, comparáveis estatisticamente às que se verificaram no final do século XIX e início do Século XX. As economias nacionais e mesmo a economia mundial, estão sujeitas a movimentos financeiros determinados por grandes grupos financeiros privados cujos meios se movimentam no mundo, com pouco controlo dos Estados, através de offshores e outros mecanismos financeiros. A nível dos países, no caso do Brasil, os seus interesses são representados e defendidos pelas grandes fortunas e grandes empresas locais, articuladas com a chamada classe política, e geridos pelos técnicos, especialistas e burocratas que constituem as faixas superiores, relativamente privilegiadas, da classe média brasileira. São os membros destas que beneficiam dos altos cargos e privilégios dos Estados, aos vários níveis, do federal quando existe, aos dos Estados e até dos municípios, numa circulação de lugares (empregos) entre a política e as posições de destaque em grandes empresas dos setores financeiro, da indústria pesada e da construção, da energia, da agroindústria, dos recursos naturais, etc., todos eles sedentos de apoios e incentivos públicos.

De um dado ponto de vista, a desigualdade social passa do lado da produção, pela desigualdade do trabalho versus capital, e do lado da apropriação do valor da produção pela desigualdade na distribuição de renda ao trabalho versus renda apropriada pelo capital. Em geral a percentagem da renda nacional apropriada pelas camadas mais beneficiadas da população, por exemplo, o topo 1%, voltou a ser desproporcionada em quase todos os países, ver Piketty (2013). Na sequência dos escândalos financeiros de 2008, que quase resultaram no derretimento do sistema financeiro mundial, foi sabido que os executivos e Conselhos de Administração das empresas multinacionais “grandes de mais para falirem” tinham vindo a atribuir-se compensações financeiras milionárias. Fizeram isso através da adoção de mecanismos de remuneração para si e para os ‘altos executivos’, legitimados pela teoria de agência – e pela decorrente lógica de alinhamento de remunerações à dimensão das empresas e volume de negócios e capitalização bolsista e à valorização das ações a curto prazo nos mercados financeiros, que representam expectativas de valorização mais do que a sua valorização de fato a longo prazo, com base no argumento das “expectativas racionais” que assume que os mercados incorporam toda a informação disponível. Esses mecanismos, envolviam e envolvem ‘incentivos’ (prêmios de desempenho) e ‘paraquedas dourados’, realmente independentes do seu real desempenho. Nesses casos e dos escritórios de consultores externos que os apoiam podem verificar-se rendas elevadas ou supervalorizadas para o seu trabalho. Apesar da existência, também no Brasil, desses segmentos favorecidos das remunerações “do trabalho”, a desigualdade entre remuneração total do capital e do trabalho, tem se acentuado, como se disse, e isso vai permanecendo sempre presente, com impacto na discriminação no acesso à saúde, educação e habitação entre os mais ricos e os mais pobres.

Os estudos recentes de Thomas Piketty (*op. cit.*) nos esclarecem sobre as diferenças entre países na distribuição desigual de renda entre privilegiados e não privilegiados, apesar da eventual ação das políticas públicas visando o combate às desigualdades de renda. Entretanto encontramos em seus estudos relações por períodos, onde há momentos de grande diferença entre indivíduos na atribuição de renda por trabalho. Piketty (2014, p. 317-321) nos apresenta para o período de 1910 a 2010, dados demonstrativos da desigualdade de renda nos países emergentes, ver figura 2.1. Desigualdade de renda é definida como a percentagem da Renda Nacional Líquida (Renda Interna Bruta, deduzida das depreciações e adicionada das receitas líquidas do exterior), captada pela faixa 1% mais rica da sua população. Países como a Colômbia apresentavam uma desigualdade de renda na casa dos 20,5% no período entre os anos 2000 a 2010, ou seja, o 1% mais favorecido da sua população captava, em média, 20,5% da renda nacional líquida anual. A estimativa para os Chineses, neste mesmo período, era de 11,0% da renda nacional. Países como a Índia e a Indonésia apresentavam uma desigualdade em torno de 12-14% da renda nacional, e a África do Sul e Argentina apresentavam valor em torno de 16-18% na desigualdade de renda nacional nos dois países. Podemos afirmar que, entre esses países, a desigualdade de renda não ultrapassa valores considerados alarmantes pelas grandes instituições internacionais (ONU, Agências de Fomento contra a Fome e outras).

**Figura 2.1 - A Desigualdade da renda nos países emergentes, 1910-2010.**



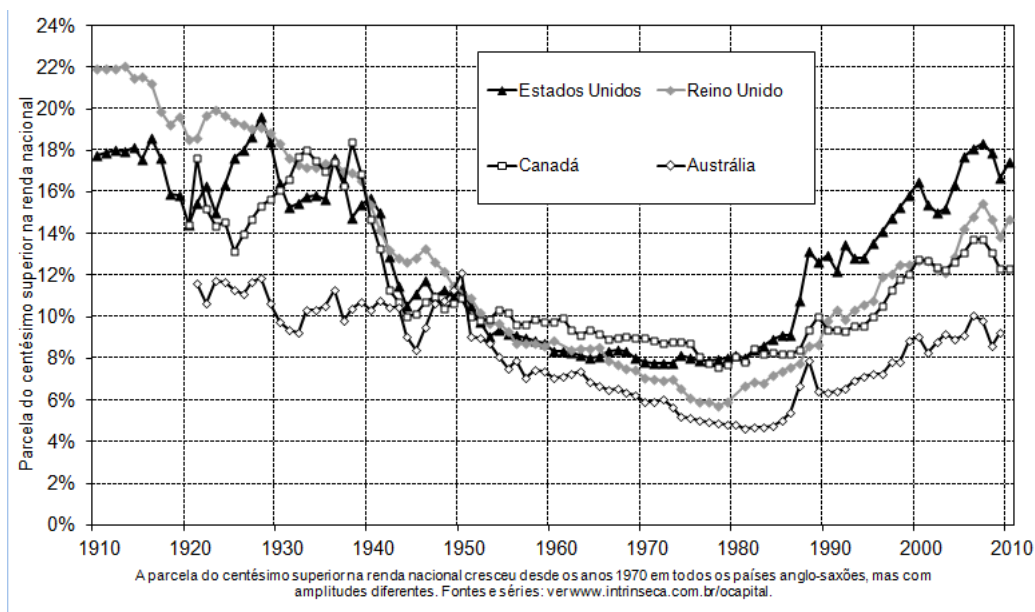
Fonte e séries: ver [www.intrinsECA.com.br/ocapital](http://www.intrinsECA.com.br/ocapital)

Entre os estudos do autor há apenas um caso em destaque, a Colômbia, que surge como uns dos países mais desiguais entre os emergentes apresentados. Entretanto há casos que o autor coloca em destaque, por exemplo, “na África do Sul para alguns subperíodos, constata-se que os níveis mais altos observados para a parcela do décimo (10%) superior são da ordem de 50-55% da renda nacional, ou seja, são comparáveis – ou ligeiramente mais altos – aos maiores níveis de

desigualdade observados nos países ricos, na Europa em 1900-1910 ou nos Estados Unidos em 2000-2010”, (Piketty, 2014, p. 320). Pela figura 2.1, podemos notar momentos bem rasteiros, como no caso dos anos 1980-1990, em que a percentagem ilustrativa da desigualdade na distribuição da renda nacional andava por apenas de 3% a 4% em alguns países, para os 1% do topo.

Já na figura. 2.2, o Autor (p. 308), nos revela que no ano de 2010 os Estados Unidos superaram a casa dos 17,4% na concentração da distribuição da renda nacional apropriada pelo 1% do topo. No Reino Unido essa parcela encontrava-se em torno dos 14,7%, no Canadá chegava aos 12,3% e no caso da Austrália apresentava uma percentagem na casa dos 9,2% da renda nacional do país. As diferenças entre os países anglo-saxões são mínimas para este período, pois apresentavam outros índices de desenvolvimento social, político e econômico bem parecidos. No caso da Austrália a população é bem menor do que a dos Estados Unidos e, embora tivesse apresentado momentos bem baixos quanto à desigualdade de renda nacional, entretanto hoje apresenta uma desigualdade bem maior, mas menor do que nos períodos passados.

**Figura 2.2 - Desigualdade da renda nos países anglo-saxônicos 1910-2010**

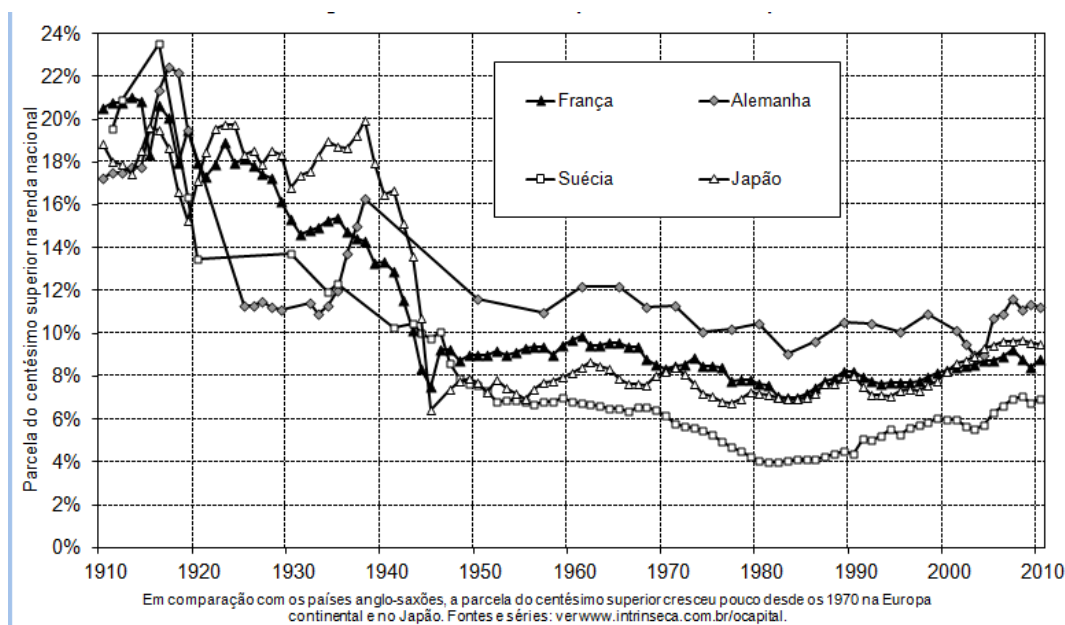


Fonte e séries: ver [www.intrinseca.com.br/ocapital](http://www.intrinseca.com.br/ocapital)

Entre os países da Europa Continental as percentagens sobre as rendas nacionais variam conforme os períodos apresentados pelo autor ver figura 2.3 (p. 309), mas nos períodos dos anos de 1910 – 1940 a desigualdade apresentada era bem crítica. No ano de 2010 o 1% do topo das famílias da Alemanha beneficiava de uma parcela por volta de 11,2%, enquanto a França atingia cerca de 8,8% e na Suécia a parcela de renda nacional rodava nas casas 6,9%. Alguns períodos foram mais impactantes como mostra a figura 2.3. O Japão, neste caso,

acompanha em percentagens a França, pois no ano de 2010 o país apresenta para os 1% mais rico a apropriação de uma parcela de 9,5% da renda nacional. O que não podemos deixar de observar é que há uma oscilação nos períodos apresentados pelo autor, onde há momentos de muita tensão e outros de baixa tensão no caso da diferença de renda entre os indivíduos.

**Figura 2.3 - Desigualdade da renda: Europa Continental e Japão 1910-2010**



Fonte e séries: ver [www.intrínseca.com.br/ocapital](http://www.intrínseca.com.br/ocapital)

Toda a situação apresentada é impactante, no sentido de que parece haver uma relação entre o crescimento econômico (ou ausência dele ou mudança de taxa de crescimento) e as desigualdades na distribuição de renda. Para Piketty, a trajetória não é simples de compreender:

“sejam bem claros: as elevações da ordem de dois a três pontos da renda nacional, observadas no Japão e em todos os países da Europa continental, correspondem a aumentos de fato consideráveis da desigualdade da renda. Na prática, essas altas significam, por definição, que o 1% das rendas mais elevadas progrediu sensivelmente mais rápido do que a renda média (e até mesmo muitíssimo mais rápido, já que a parcela do centésimo superior progrediu na ordem de 30%, e mais ainda em alguns países onde o ponto de partida era mais baixo), causando certa perplexidade nas pessoas que vivem tais evoluções e que veem e ouvem matérias quase todos os dias, nos jornais e nas rádios, sobre os aumentos às vezes vertiginosos dos salários dos “superexecutivos”. Isto é particularmente chocante no contexto econômico dos anos 1990-2010, quando a renda média está estagnada ou, no mínimo, progride num ritmo muito mais lento do que no passado”.

Piketty (2014, p. 309-310)



O autor não faz menção nos estudos ao coeficiente de Gini<sup>16</sup> mas, em seus gráficos, observamos que, em determinados períodos, os países Europeus, Japão, outros países anglo-saxônicos e emergentes apresentaram um elevado crescimento na desigualdade de renda nacional. Recentemente a OECD lançou um estudo, intitulado *In it together – Why less inequality benefits all*, onde também manifestou preocupação sobre o modo como tem aumentado a desigualdade entre e dentro dos países membros ou observadores (OECD, 2015). A organização, ao fazer este alerta, pronunciou-se sobre a importância da igualdade e dos benefícios que os países terão a receber com a adoção de políticas de combate às desigualdades de renda, dentro de cada país e entre eles.

## 2.2. As Desigualdades Sociais no Brasil

No Brasil usa-se muito o termo mobilidade social<sup>17</sup> para designar, em relação com a desigualdade social, uma forma de não enraizar os indivíduos em uma determinada classe social, mas sim identificar as várias classes existentes e suas formas de classificação e reclassificação. Com o passar do tempo, foi mudando o cenário nacional da desigualdade social e de renda no país e um novo segmento de ‘classe’ pequeno burguês nasceu com as oportunidades surgidas. São eles trabalhadores e empreendedores, que com a vontade e a garra de mudança na economia familiar têm vindo a transitar pelo espaço de micro e pequeno empresários, seja na economia formal ou informal.

Conforme mostra a tabela 2.1, cujos dados são representados graficamente na figura 2.4, a distribuição de renda entre as classes sociais no Brasil, durante a década de 70, apresentava um coeficiente de Gini de 0,62%, relativamente elevado. Ele baixou um pouco a partir da década de 1990, tendo em 2014, chegado aos 0,52%, correspondente a uma redução na taxa de pobreza de -1,1%. A propósito, vale referir que a taxa de pobreza referenciada pelo governo do Brasil como linha de demarcação de pobreza extrema é aquela adotada pelo Banco Mundial desde 2015, uma renda per capita, por dia, inferior a USD 1,90.

---

<sup>16</sup> É uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico Italiano Corrado Gini. O indicador mede a desigualdade de renda e vai de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade entre os indivíduos e suas rendas.

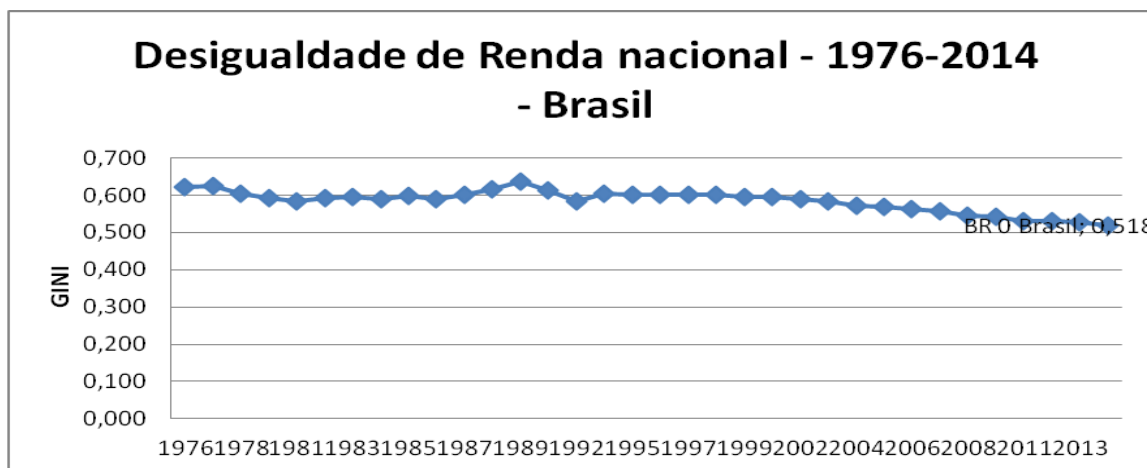
<sup>17</sup> Mobilidade social “refere-se ao deslocamento de indivíduos e grupos entre posições socioeconômicas diferentes”. (Giddens, 2005).

**Tabela 2.1 - Desigualdade de renda nacional por habitantes 1976-2014 - Brasil**

Ano	1976	1982	1985	1989	1990	1996	2001	2003	2007	2008	2012	2013	2014
I.Gini	0,623	0,591	0,598	0,636	0,614	0,602	0,596	0,583	0,556	0,546	0,530	0,527	0,518

Fonte: IPEA/ Pnad/IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) - (elaboração própria).

**Figura 2.4 – Desigualdade de renda nacional por habitantes – 1976-2014**



Fonte: IPEA/ Pnad/IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) - (elaboração própria).

Estas melhorias do índice de assimetria de riqueza parecem estar ligadas a fenômenos simultâneos de mobilidade social, os quais são tentativamente explicados por alguns autores, como é o caso de Pochmann:

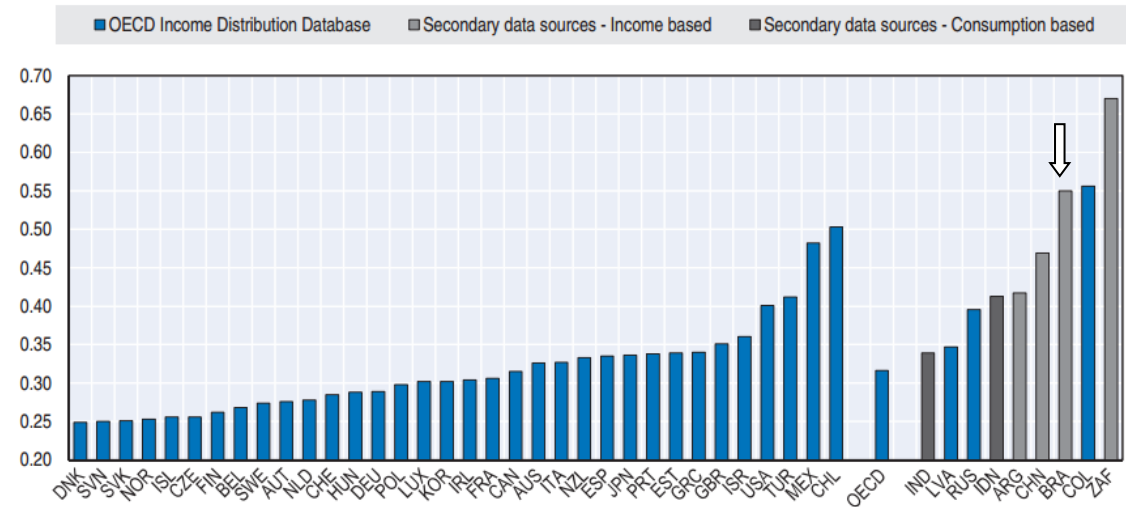
Em grande medida, o melhor desempenho nos indicadores de mobilidade social encontra-se fortemente associado ao conjunto de transformações na economia e nas políticas públicas. De um lado, a recuperação do ritmo de crescimento econômico desde 2004 foi estimulado pelos investimentos e pela ampliação do mercado interno de consumo, sustentado pela elevação da renda das famílias. O retorno do fortalecimento do setor industrial permitiu não apenas estimular o nível de emprego, mas também melhorar a qualidade das ocupações geradas, predominantemente formais. Entre 2004 e 2009, por exemplo, houve a geração líquida de 8,1 milhões de postos de trabalho formais, enquanto entre 1998 e 2003 foram criados apenas 1,9 milhão de novos empregos assalariados com carteira assinada em todo o Brasil. (Pochmann, 2010, p. 642).

Em todo caso o acesso aos postos de trabalho de mão de obra especializada, o impulso e a expansão econômica de novos investidores, impulsionaram as famílias com rendas mais baixas para uma mudança favorável de posição social. Essas famílias ampliaram seu acesso aos bens essenciais e refundaram de forma tímida o crescimento econômico do país. Entretanto, isto tudo só foi possível através das políticas públicas de acesso a educação superior, colocação e recolocação ao emprego e trabalho, e apoio aos empreendedores e empresários nacionais e internacionais. Segundo o relatório (*In it together – Why less inequality benefits all*, 2015) realizado pela OCDE, o Brasil vinha reduzindo a desigualdade de renda entre os indivíduos. Entretanto para a organização (OCDE), o Brasil precisava de trabalhar bastante para alcançar a

média dos países parceiros da OCDE, mesmo com o alerta da organização de os países participantes sofrerem com o crescimento da desigualdade de renda. Podemos fazer uma comparação entre os países através da figura 2.5, sobre o crescimento da desigualdade entre os países participantes. O Brasil é representado, na figura, pela 3ª barra a contar da direita para esquerda.

**Figura 2.5 - A Desigualdade de renda difere entre Países da OCDE e economias emergentes.**

Nível de desigualdade de renda (coeficiente de GINI), 2013 ou último ano disponível.



Fonte: In it together: why less inequality benefits all, OCDE 2015, p. 20.

Em síntese o Brasil necessitava de avançar, para romper principalmente o ciclo da desigualdade social e de renda do país e tentar interromper o curso regular do *habitus*, o qual gera atualmente a competição entre segmentos diversos da população: ricos, classe média e pobres; brancos, negros e índios; homens e mulheres; alfabetizados e analfabetos, etc. Dentro do país (Brasil) podemos apontar um caso bem particular da desigualdade de renda e social, é o caso do Estado do Maranhão, ilustrado na tabela 2.2.

**Tabela 2.2 - Renda**

Renda, Pobreza e Desigualdade – Maranhão – Renda per capita (em R\$)

Indicadores	1991	2000	2010
Renda per capita	156,47	218,27	360,34
% de extremamente pobres	45,57	37,21	22,47
% pobres	73,27	62,78	39,53
Índice de Gini	0,60	0,65	0,62

Fonte: PNUD, Ipea e FJP<sup>18</sup>

<sup>18</sup>Acessado e disponível em (10.06.2015): [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_uf/maranhao/](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/maranhao/)

Conforme o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) “a renda per capita média do Maranhão cresceu 130,29% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 156,47, em 1991, para R\$ 218,27, em 2000, e para R\$ 360,34, em 2010. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 4,49%. A taxa média anual de crescimento foi de 3,77%, entre 1991 e 2000, e 5,14%, entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 73,27%, em 1991, para 62,78%, em 2000, e para 39,53%, em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini, que passou de 0,60, em 1991, para 0,65, em 2000, e para 0,62, em 2010”. O propósito de por o caso em destaque, foi relacionar o tema com a tese em questão. Desta forma, ensaiaremos de maneira mais técnica e político social o caso do Estado do Maranhão, trazendo para o debate situações e informações das circunstâncias da reprodução do *habitus* nas práticas dos capitais do dia a dia pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

#### 2.2.1. As Desigualdades Sociais e de Renda no Maranhão e suas Prerrogativas no Acesso ao Ensino Superior.

São infra conscientes (sub ou mesmo inconscientes) os mecanismos de reprodução do *habitus* dentro do sistema social que atualmente existe no Brasil, onde muitos são recrutados por testes alegadamente meritocráticos para posições de trabalho ou são beneficiados por apadrinhamentos decorrentes de antecedentes ou heranças familiares e étnicas. Sem perceberem, ou percebendo como naturais ou de direito, as preferências que os beneficiam, ocupam os melhores postos de trabalho e de formação contínua educacional (ensino fundamental, médio e logo após o médio, a garantia de acesso à universidade). Para entendermos estes mecanismos temos que aceitar a premissa de Bourdieu (2012, p. 112-113) de que o *habitus* familiar valoriza os capitais adquiridos dentro da vida de cada um destes indivíduos, o centro de suas atividades sócio-cultural-político-linguístico e econômico. Os seus representantes familiares são condicionados a procurarem as melhores escolas, universidades, ciclos de amigos, lugares de convívio, local de moradia, empresas (estadual ou privada) para autoaceitação por partes deles e pelos outros, garantindo assim uma qualificação e ensino com bons resultados. Sem um propósito definitivo familiar, social e político, estes indivíduos assumem com naturalidade o que antes são condicionados a reproduzirem, tal como consideram natural a exclusão de outros por serem pobres e diferenciados etnicamente. Isto não exclui que possa pontualmente acontecer a aceitação de alguns menos favorecidos por meio da causalidade (quando criança levado para dentro da casa do patrão). Há, porém, uma probabilidade bem baixa de indivíduos oriundos de classes desfavorecidas alcançarem o sucesso por meio de inclusão de *habitus*, seja ele adquirido por via de outrem ou por meio vocacional (artistas, músicos e etc.), podemos assim dizer.

No jogo das disputas sociais, o rico e o seu *habitus* permanecem sempre no topo da pirâmide social. Como afirma Bourdieu (2012, p. 51-52), “as cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do curso escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de a seleção que eles sofrem serem desigualmente severas, e de que as vantagens ou desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, diretamente ligadas à origem social, substituírem e redobram a influência desta última”. E em sua finalização do texto continua Bourdieu (2012, p. 52), “em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”, quer dizer nas escolhas das futuras famílias em criação. Antes das escolhas, das concretizações e laços familiares que podem surgir, os próprios capitais providenciam a inclusão e exclusão, mesmo com o outrem ou consigo, neste caso, como exemplo, as famílias que obtêm ou contêm poucos capitais (por exemplo no caso de uma família de classe média baixa no Brasil, onde a mãe tem uma formação superior, trabalha no setor público, e o pai trabalha no setor comercial como balconista, ambos são de famílias de etnias diferentes, como negro e índio ou mesmo branco, sua aquisição de capitais é pouco provável).

Procurarei explicar desta forma, partindo de dados concretos sobre o número de trabalhadores que ocupam ou que estão desocupados no Brasil e no Estado do Maranhão onde obtemos a pesquisa de campo: em nossa investigação e pesquisa através das bases de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tivemos a oportunidade de entender diversas situações típicas de indivíduos de origem social diversa durante um curto período de tempo na procura de trabalho e emprego. Os privilegiados ou “herdeiros” utilizam-se do sistema político social brasileiro na garantia de trabalho e posição, são imbuídos pela reprodução da herança dos capitais e do *Habitus* enquanto os despossuídos são sempre contabilizados pelos dados estatísticos reais do IBGE, são mais fáceis de serem acossados como os menos favorecidos ou os que não alcançaram o sucesso, que ao mesmo tempo são excluídos pelo *habitus* que fortalece o sistema político-social do país e, sendo assim, não alcançam o triunfo desejado ou esperado pela família. A pesquisa realizada pelo IBGE (Tabela 2.3) anualmente através do PNAD contínuo, mostra que há uma variação nos períodos apresentados. A faixa de idade que estamos interessados em nossa pesquisa são dos 18 anos aos 60 anos (grupo dos que procuram o ensino superior). Estas faixas de idade serão apresentadas com mais detalhes em nossa pesquisa de campo e investigação.

No grupo de idade dos 18 a 24 anos, as taxas de desocupação apresentam uma mínima variação durante os anos de 2012 a 2014, havendo um maior crescimento nos períodos de 2015 a 2016. Há várias hipóteses para esta taxa de aumento durante estes períodos: o número de desempregados cresce no país devido a própria economia do país, as ações de políticas sociais do antigo governo são interrompidas pelo atual governo interino, as empresas partem para

demissões em massa devido a crise nos países Europeus, Latinos e a estagnação ou redução do crescimento do mercado Chinês. Também podemos observar que aqueles que estavam dentro do mercado de trabalho com 22 anos no ano de 2012, mantém-se até ao ano 2016, e com 25 anos, e assim a taxas apresentada para este período são baixas em desocupados. Há também a hipótese de o mercado não absorver estes indivíduos por não apresentarem experiência de trabalho. Há também, entre estes grupos, os que ainda permanecem na escola ou universidade, mesmo nos cursos técnico profissional. No Estado do Maranhão onde realizamos a nossa pesquisa, podemos notar que as taxas seguem acompanhando a evolução das taxas nacionais apresentadas, mas sendo mais baixas, principalmente no seguimento dos 14 a 17 anos.

**Tabela 2.3 - Taxa de desocupação por grupo de idade**

Variável = Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas de 14 anos ou mais de idade (Percentual).						
Brasil e Unidade da Federação	Grupo de Idade	Trimestre				
		julho-setembro 2012	julho-setembro 2013	julho-setembro 2014	julho-setembro 2015	julho-setembro 2016
Brasil	Total	7,1	6,9	6,8	8,9	11,8
	14 a 17 anos	20,4	20,8	21	26,5	39,7
	18 a 24 anos	14,4	15,1	15,3	19,7	25,7
	25 a 39 anos	6,7	6,6	6,4	8,6	10,9
	40 a 59 anos	3,7	3,4	3,4	4,6	6,7
	60 anos ou mais	1,7	1,8	1,9	2,7	3,6
Maranhão	Total	7,7	7,4	6,7	8,4	11,9
	14 a 17 anos	15,4	15,7	12,3	15,5	23,8
	18 a 24 anos	15,5	15,3	15,5	18,1	25,4
	25 a 39 anos	7,5	7,4	6,9	8,4	11,6
	40 a 59 anos	3,4	3,3	2,5	4,3	5,9
	60 anos ou mais	0,9	0,9	0,9	1,4	2,0

Fonte: IBGE 2016 Pnad

Na tabela 2.4 os números são bem mais expressivos, pois encontramos um modelo de exclusão, em que é notório o capital étnico branco, quase diríamos supremacia dos cidadãos de etnia branca. Contrariamente à percepção comum no exterior, no Brasil como um todo, conforme as referências estatísticas disponíveis sobre concentração de raças no país<sup>19</sup>, a população de etnia negra não é percentualmente majoritária. Porém, em alguns estados, como acontece no Estado do Maranhão, encontramos uma representação percentualmente maior de negros do que noutros Estados do Brasil, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Simultaneamente, temos um índice de desigualdade racial muito forte, apesar das leis que apoiam e incluem os negros e índios na sociedade.

<sup>19</sup> Acessado em 23 de janeiro de 2017. <http://patadata.org/maparacial/como.html>

Como podemos verificar na tabela 2.4, a taxa de desocupados negros, no Brasil como um todo, é maior do que a de outras raças. Entretanto, no Estado do Maranhão, houve uma descida na desocupação nos anos de 2012 e 2013, conforme também mostra a tabela 2.4. Na linha que mostra o Brasil nos anos de 2012 e 2013, as raças parda e preta obtiveram taxas de níveis quase iguais e 2 a 3 pontos superior à branca. Mas, durante o ano de 2016, a taxa de desocupação para estas raças comparada com a branca 4 a 5 pontos superior. No estado do Maranhão a taxa de desocupação acompanha de certa forma as variáveis nacionais. De qualquer modo, no Estado do Maranhão, a representação da etnia branca é bem menor do que em outros estados da federação, portanto, para uma amostragem significativa, seria necessário contabilizar e comparar o número de negros e brancos no Estado e no País. O que a tabela 2.4 nos mostra é que a taxa de desocupação para a raça negra é tendencialmente maior do que para as outras raças, e mais sensível as oscilações da economia.

**Tabela 2.4 - Taxa de desocupação por cor ou raça**

<b>Pessoas de 14 anos ou mais de idade, total, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas, fora da força de trabalho, e respectivas taxas e níveis, por cor ou raça</b>						
<b>Variável = Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas de 14 anos ou mais de idade (Percentual)</b>						
<b>Brasil e Unidade da Federação</b>	<b>Cor ou raça</b>	<b>Trimestre</b>				
		<b>julho-setembro 2012</b>	<b>julho-setembro 2013</b>	<b>julho-setembro 2014</b>	<b>julho-setembro 2015</b>	<b>julho-setembro 2016</b>
<b>Brasil</b>	<b>Total</b>	7,1	6,9	6,8	8,9	11,8
	<b>Branca</b>	5,7	5,6	5,6	7,2	9,6
	<b>Preta</b>	8,5	8,2	8,8	10,9	<b>14,5</b>
	<b>Parda</b>	8,4	8,1	7,7	10,3	13,6
<b>Maranhão</b>	<b>Total</b>	7,7	7,4	6,7	8,5	11,9
	<b>Branca</b>	7,3	7,6	5,6	7,4	10,8
	<b>Preta</b>	6,4	6,0	6,8	9,9	<b>13,0</b>
	<b>Parda</b>	7,9	7,6	6,9	8,5	12,00

Fonte: IBGE 2016 Pnad

A população de etnia negra, em sua maioria, tem rendimentos familiares baixos, inclusão escolar baixa, ascensão empresarial baixa, políticas sociais e de acesso ao trabalho baixas, a probabilidade de crescimento social é igualmente baixa. Sendo assim, o que lhes resta, se pretenderem ascender socialmente, são os “milagres” ou ações de causalidade espúria (como entradas no seminário e “carreira eclesiástica”, ou apoio por parte de algum familiar ou de família amiga socialmente mais favorecida, de ONGs e igrejas). No contexto de um sistema político e social que cria vantagens para herdeiros do *habitus* e dos capitais familiares, é difícil os cidadãos de raça negra ou parda alcançarem, no mercado de trabalho, um posto e profissão adequada sem exploração (por vezes, mesmo sem salário). É frequente nos jornais e noticiários (literatura popular) a menção de casos de negros que são vítimas de maus-tratos e violência de ruas, por cidadãos, policiais ou/e políticos. Vale lembrar que estas assimetrias têm fundas raízes históricas pois os grandes cargos foram ocupados pela etnia branca na invasão do Brasil no

contexto histórico e, no século XX reforçado pela imigração massiva de europeus, com a abertura de trabalho para branqueamento racial, proposto pelo Estado Novo através do presidente Getúlio Vargas.

Acompanhando ainda a tabela 2.5, podemos observar que no Estado do Maranhão houve uma descida na taxa de desocupação nos anos de 2012 a 2014, um período bem forte na economia brasileira, em que havia investimentos e ocupação para trabalhadores braçais ou operários pouco remunerados e qualificados. Também entre as mulheres negras e pardas há postos de trabalho mal remunerado, como é o caso das empregadas domésticas e outras funções de baixa renda. O desemprego oficial da força de trabalho feminina no Estado do Maranhão é menor quando a comparamos com a percentagem nacional do País exceto em 2016. Sua representatividade no mercado de trabalho no entanto tem níveis bem baixos, quando comparamos com o total do país porque uma proporção maior não consta das estatísticas por dedicar-se a trabalhos informais ou domésticos. Os programas sociais e políticos destinado aos grupos femininos são mínimos, quando não, são retratados de maneira duvidosa. Os métodos de qualificação e profissionalização para este grupo quase sempre são apoio aos subsídios de maternidade, atividade doméstica e pesqueiras, quando muito atividades florais, como o Pronaf mulher (Linha para o financiamento de investimentos de propostas de crédito da mulher agricultora).

Hoje a população brasileira apresenta um número bem expressivo de habitantes 203,2 milhões de habitantes, sendo 98,419 milhões de homens (48,4% do total) e 104,772 milhões de mulheres (51,6%)<sup>20</sup>. Por apresentar um número bem maior de mulheres, a desocupação por parte das mulheres é muito expressiva, conforme a tabela 2.5 retirada da pesquisa realizada pelo IBGE, Pnad contínuo 2016. No Estado do Maranhão os índices também são expressivos, inclusive há períodos, como os anos de 2012 e 2013, em que as taxas são maiores do que as taxas nacionais.

**Tabela 2.5 - Taxa de desocupação por sexo**

<b>Pessoas de 14 anos ou mais de idade, total, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas, fora da força de trabalho, e respectivas taxas e níveis, por sexo</b>						
<b>Variável = Taxa de desocupação, na semana de referência, das pessoas de 14 anos ou mais de idade (Percentual)</b>						
<b>Brasil e Unidade da Federação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Trimestre</b>				
		<b>julho-setembro 2012</b>	<b>julho-setembro 2013</b>	<b>julho-setembro 2014</b>	<b>julho-setembro 2015</b>	<b>julho-setembro 2016</b>
<b>Brasil</b>	<b>Total</b>	7,1	6,9	6,8	8,9	11,8
	<b>Homens</b>	5,8	5,6	5,7	7,7	10,5
	<b>Mulheres</b>	8,8	8,6	8,2	10,4	<b>13,5</b>
<b>Maranhão</b>	<b>Total</b>	7,7	7,4	6,7	8,4	11,9
	<b>Homens</b>	5,9	5,9	5,5	6,9	11,2
	<b>Mulheres</b>	10,3	9,7	8,4	10,7	<b>13,0</b>

Fonte: IBGE 2016 Pnad

<sup>20</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. PNAD 2014.



Nessa pesquisa, como se disse, realizada pelo IBGE, Pnad contínuo 2016, encontramos também referidas as principais causas, pautadas pelo mercado, das dificuldades dos indivíduos em adquirirem trabalho à data da pesquisa que incluiu todos os maiores, dos 14 anos aos 60 anos de idade. Os motivos alegados para não terem emprego foram: falta de experiência profissional ou qualificação; não conseguir trabalho por ser considerado muito jovem ou muito idoso; não haver trabalho na localidade e, por fim, ter que cuidar dos afazeres domésticos, do(s) filho(s), ou de outro(s) parente(s). Desta forma, podemos inferir tentativamente os tipos de trabalho (não declarados pela pesquisa), que correspondem a trabalho informal, designado comumente por trabalho sem carteira assinada (CLT), sendo o trabalhador que paga a segurança social e contribui com os impostos. Presentemente, podemos relacionar os tipos de trabalho realizado por mulheres ou mesmo por homens sem carteira de trabalho assinada. Como exemplo, teremos: serviços de higiene e beleza feminina (manicure, cabeleireiro, vendedora de produtos de beleza), trabalhos manuais e residenciais (pedreiro, marceneiro, carpinteiro, pintor e outros). O principal objetivo dos empregadores no mercado é lucrar com mão de obra qualificada para atividades, mas os mesmos não têm interesse em qualificar e tão pouco melhorar com treinamento a mão de obra que recrutam. Partem da premissa de que buscarem mão de obra treinada a preço baixo fica mais barato e implica menos gasto para as empresas. Quem gasta para melhorar as empresas, com apoios ao investimento, formação de mão de obra, subsídios etc., são os poderes Estaduais, no caso brasileiro todos os estados da federação, que contribuem para criar infraestruturas, educação de mão de obra, melhoria de sanidade pública, e outros investimentos conducentes a reduções de custos ou ganhos de produtividade, a favor das empresas e dos investidores, pagos a partir dos impostos que são provenientes maioritariamente da taxação do trabalho e do consumo, como tem sido a tendência na maioria dos países nas últimas décadas. Simultaneamente, tende a acontecer uma exclusão ou redução do apoio do Estado a segmentos da população considerados fora do sistema, “os deixados para trás”, dos quais não se espera progresso mesmo com esses apoios, tais como grupos deficientes ou sem acesso, alunos com pouco grau de formação, residentes em localidades obscuras, distantes dos grandes centros, jovens filhos de pais muito pobres e outros.

Destes se espera que se apresentarão sempre como possível mão de obra desqualificada adequada para desemprego permanente ou economia informal, ou para péssimos trabalhos mal remunerados, com raras exceções em que ocorram causalidades fortuitas conducentes a melhoria social. Para quem almeja viver em uma democracia onde alegadamente (de acordo com a lei fundamental, a constituição), todos os cidadãos devem ser iguais em oportunidades e direitos, não parece nada democrático deixarem-se sistematicamente desapoiasdas as populações relativamente às quais, por preconceito ancestral, se presume que “não merecem”, por preguiça, por resignação ou por vício, ajuda para superarem as dificuldades

apresentadas na continuidade de sua sina ancestral de excluídos do Estado, a pesar de, nominalmente, continuarem sendo cidadãos.

A tabela 2.6 apresenta trabalhadores com carteira de trabalho assinada pelo empregador (pessoa jurídica, empresas, indústrias), no total de mil pessoas entrevistadas dos respectivos setores de atividade, correspondentes ao número de trabalhadores, tanto aqueles com carteira assinada por entidades privadas como aqueles recrutados por concurso pelos governos municipais estaduais, ou pelo governo federal. O setor de serviços foi o que mais empregos ofertou entre 2012 e 2016, no Estado do Maranhão, apresentando um ligeiro crescimento ao longo desse período, de cerca de 2% por ano. O segundo empregador, em 2012, era a agricultura que manteve essa posição até 2015. Nesse ano, devido à recessão (queda do PIB de cerca de 11% no País), decorrente da instabilidade política, perdeu 30% dos postos de trabalho, tornando-se no 3º empregador, atrás da indústria, o anterior 3º empregador. A indústria, nesse ano, “apenas” perdeu 11% dos postos de trabalho, tornando-se no 2º empregador. Durante o quadriênio 2012-2016, o setor público manteve-se o 4º empregador do Maranhão. As políticas públicas de caráter social e expansivas do investimento, levadas a cabo no Brasil pelo antigo governo, dirigido pelo PT - Partido dos Trabalhadores, também neste estado, foram uma das causas das taxas apresentadas na tabela.

**Tabela 2.6 - Unidade da Federação: Maranhão**

<b>Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por setor de atividade.</b>					
<b>Variável = Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (1000 Pessoas)</b>					
<b>Grupamento de atividades no trabalho principal – PNADC</b>	<b>Trimestre</b>				
	<b>3ºT 2012</b>	<b>3ºT 2013</b>	<b>3ºT 2014</b>	<b>3ºT 2015</b>	<b>3ºT 2016</b>
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	707	658	662	677	469
<b>Total Agricultura</b>	<b>707</b>	<b>658</b>	<b>662</b>	<b>677</b>	<b>469</b>
Indústria Geral	162	144	173	182	157
Indústria de transformação	125	117	143	137	126
Construção	247	271	244	258	231
<b>Total de Indústria</b>	<b>561</b>	<b>532</b>	<b>560</b>	<b>577</b>	<b>514</b>
Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas	453	476	522	531	510
Transporte, armazenagem e correio	87	87	90	92	98
Alojamento e alimentação	78	73	95	106	115
Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas	109	117	144	112	103
Outro serviço	110	80	88	93	104
Serviço doméstico	151	147	159	154	142
<b>Total de Serviços</b>	<b>988</b>	<b>980</b>	<b>1098</b>	<b>1088</b>	<b>1072</b>
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais	408	392	442	435	439
<b>Total Público</b>	<b>408</b>	<b>392</b>	<b>442</b>	<b>435</b>	<b>439</b>

Fonte: IBGE 2016 Pnad

Tinha-se como proposta e agenda, até 2015, o programa de agricultura familiar para pequenos e médios agricultores, além dos investimentos no agro-negócio e agroindústria em terras maranhenses. Desta forma o número de trabalhadores direto e indiretamente triplicou na área de agricultura familiar e agro, embora poucos obtivessem a famosa carteira de trabalho assinada pelo empregador, mas, pelos dados do IBGE Pnad contínuo, houve uma demonstração expressiva de crescimento econômico. Entretanto acumularam-se tensões políticas que redundaram na destituição da Presidente e na mudança do governo e das alianças parlamentares correspondentes e políticas prosseguidas, tanto financeiras como econômicas e sociais. Entretanto, ao passar dos anos, o número de trabalhadores nesta área comentada foi declinando com o tempo. Em 1º lugar temos a área de comércio em geral, comércio de mecânica em automóveis e motos que vem crescendo conforme o acompanhamento da linha em questão e dos anos ditos pela tabela 2.6, um mercado propulsor que depende bastante do mercado interno, quando diminui o número de trabalhadores com carteira assinada e ganhos proporcionais ao mercado, diminui o número de usuários com carros aumentando assim a frota de motos, o usuário investe no que for mais barato e que possa fazer o itinerário desejado sem obter grandes perdas salariais.

Cresce o número de funcionários empregados pelos setores do comércio. E em 3º lugar temos o Estado, os Municípios e o Governo Federal, são fomentos de empregabilidade, onde mais mantém postos de trabalho, a maior parte da população Maranhense depende dos mesmos. Lembrando que os melhores salários e postos de trabalho são proporcionado por estas três esferas de gestão do dinheiro público. O emprego em postos de trabalho público mantém-se estagnado durante os anos apresentados. Lembramos que, para novos postos de trabalho, são necessárias aprovações nas câmaras estaduais, municipais e na esfera federal e no parlamento federal. Somente assim poderão ser abertos novos postos de trabalho e editais para concursos.

Dando continuidade à leitura das tabelas apresentadas de pessoas ocupadas e desocupadas em nossa pesquisa, temos a tabela 2.7 que mostra as profissões que encontram-se ocupadas e com carteira assinada na região do Estado do Maranhão. Entre todas as profissões podemos destacar as ocupações elementares, que apresentam-se no topo das ocupadas com carteira assinada, mas com uma ligeira queda em alguns períodos. Entretanto há também, entre outras categorias, algumas que apresentam um ligeiro crescimento. Podemos entender que tudo isto só foi possível durante o período quente do mercado de serviços de infraestrutura no país, os famosos *booms* da economia brasileira nos períodos marcados pelo investimento em infraestrutura esportivas. Entre outras ocupações podemos destacar também trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados, apresenta uma leve subida em relação às outras profissões. As estatísticas sobre profissões são fundamentais para entendermos o processo do *habitus e a hierarquia do habitus*, principalmente entre as profissões dos pais. Desta forma podemos entender o acesso e a contribuição que o filho recebe e recebeu anteriormente, tanto familiar quanto escolar, ao frequentar e ter uma profissão e aceitação na universidade. As profissões de baixas qualificações não levarão, por meio do sistema dos capitais do *habitus*, um aluno de família de lavradores, mecânicos e pedreiros a ter acesso às universidades de topo.

**Tabela 2.7 - Unidade da Federação: Maranhão**

<b>Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por qualificação – profissão</b>						
<b>Variável = Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (Mil Pessoas)</b>						
<b>Grupamento ocupacionais no trabalho principal – PNADC</b>	<b>Trimestre</b>					
	<b>Julho-setembro 2012</b>	<b>Julho-setembro 2013</b>	<b>Julho-setembro 2014</b>	<b>Julho-setembro 2015</b>	<b>abril-junho 2016</b>	<b>Junho-setembro 2016</b>
<b>Total</b>	2.513	2.446	2.619	2.641	2.445	2.368
<b>Diretores e gerentes</b>	65	53	63	65	59	51
<b>Profissionais das ciências e intelectuais</b>	198	183	207	198	198	192
<b>Técnicos e profissionais de nível médio</b>	148	146	144	149	139	134
<b>Trabalhadores de apoio administrativo</b>	116	120	132	133	113	113
<b>Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados</b>	444	455	531	550	534	553
<b>Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca</b>	319	280	285	264	316	257
<b>Trabalhadores qualificados, operários e artesões da construção, das artes mecânicas e outros ofícios</b>	298	274	312	310	314	319
<b>Operadores de instalações e máquinas e montadores</b>	146	145	153	152	138	149
<b>Ocupações elementares</b>	768	770	776	807	623	586
<b>Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares</b>	4	7	11	11	13	13
<b>Ocupações mal definidas</b>	7	12	5	0	0	0

Fonte: IBGE 2016 Pnad

Nosso ponto de partida, para entendermos o processo do *habitus*, é justamente encontramos as profissões e os setores que mais ofertam trabalho no mercado maranhense e compreender os grupos étnicos que encontram-se ocupados e desocupados. O trabalhador de carteira assinada torna-se um potencial para as grandes empresas como bancos, telefonia, sistema de água e energia, para estes capitalistas o trabalhador com garantias da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)<sup>21</sup> consolida no mercado o seu poder de compra a prazo, também torna-se uma garantia e um capital simbólico da sociedade, é uma afirmação para os donos e herdeiros do *habitus*, que dentro da sua jurisdição e legislação, decidem se um cidadão tem ou não o direito de ter uma qualificação ou se este cidadão por ter carteira assinada representa uma “pessoa do bem”. São simbolismos que, de alguma forma qualificam e representam o cidadão em questão. Esta é uma forma de legitimar os capitais e o *habitus* perante a sociedade que não participa das diversas decisões dos direitos e deveres do cidadão. Podemos designá-lo ‘espaço social’ que representa várias realidades diferentes para cada situação rotineira da vida cotidiana de uma pessoa ou de um grupo. Exemplo: em uma festa de diretores

<sup>21</sup> Presidência da República do Brasil – Casa Civil: DECRETO-LEI N.º 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943

de empresas é comum ouvir sobre suas viagens e benfeitorias de cada um. Dificilmente um recém-empresário modesto poderá acrescentar algo nos convívios dos amigos mais antigos, uma forma de continuar dentro das conversas e tornar-se um cobiçado empresário ou gestor viajante.

O sistema meritocrático no Brasil, podemos chamar de sistema, é bem forte comparado com as realidades de outros países. O Brasil foi moldado com base nos status familiares (advindos de colonização e escravidão, surgindo então o que podemos chamar de donos da terra e do trabalho). Os que estão de fora não são compatíveis com eles e tampouco carregam características similares. Para serem aceitas e integrados precisam, na medida do possível, de apresentar ou adquirir características semelhantes para que o grupo ou mesmo os familiares apreciem e lhes proporcionem valor de “capitais”. Os *habitus* familiares herdados são fortes e as famílias ricas no Brasil desejam manter o modelo por muitos e longos tempos. Quando tentamos entender o sistema de exclusão no Brasil, deparamos com a injustiça da lei, do trabalho, da saúde humana e holística (a holística entra de forma a entender o nascimento das famosas favelas no Brasil nos Estados colonos, lugares distantes e empurrados pela sociedade da época). Podemos entender melhor com a leitura do livro “As Estruturas Sociais da Economia”, de Pierre Bourdieu, como pela língua e pelo tratamento comportamental dos indivíduos, os ideais são de alguma forma distorcidos pelos cidadãos que nunca, de forma alguma, questionam ou têm conhecimento de sua história, de seu lado arrancado e de alguma forma mutilado. Os beneficiários e não beneficiários dos programas de inclusão universitária, principalmente os beneficiários do Programa Universidade para Todos, o Prouni e FIES, idealmente teriam possibilidades acrescidas de superar as barreiras da autoimagem e autoaceitação do *status* e do *habitus* do conformismo.

Para ancorarmos em termos de referencial teórico a nossa pesquisa, será necessário regressarmos aos conceitos de *habitus* e à utilização dos Capitais dentro dos grupos sociais (família, universidade, programas sociais e outros). Os efeitos e as causas que estes conceitos representam na ação e na disposição de indivíduos e grupos e mesmo dentro dos sistemas político-econômico-social do país, são muitas vezes irreversíveis e podem inclusive dilacerar as emoções, os desejos, os projetos de largas faixas da população etc. O *habitus*, para a maioria, pode acontecer e afetar as socializações e também as tomadas de decisões. Mesmo não sendo visível a sua natureza construída, ou melhor, não havendo uma lógica de entendimento de que os mecanismos e relações sociais poderão não ser “naturais”, os indivíduos e grupos com “melhores” antecedentes e acessos, podem “equivaler” de suas melhores estratégias, e, desta forma, podem adquirir ou renovar grandes vantagens perante os outros com menos valia. Os procedimentos destes indivíduos e grupos, de alguma forma, garantem os espaços e postos para os quais não se esforçaram, pois foram sucessivamente adquirindo e sendo enquadrados e treinados para adquirirem competências ao meramente corresponderem às exigências

progressivas programados para eles. Não trabalharam arduamente para o exercício da função e tão pouco construíram por esforço próprio competências e habilidades. Há um mundo percebido por eles como “natural” para os donos dos costumes culturais e sociais, os donos da terra e do trabalho, as famílias herdeiras, e um outro mundo também real percebido como “natural” para muitos que, distantes dos grandes centros e de seus sonhos, nascem e vivem nas periferias da sociedade, longe da universidade, das construções residenciais dignas, do transporte popular confortável e acessível e da cultura e língua abdicada. Os conceitos diferem conforme nos aproximamos e retiramos do contexto e de seus reais valores estratégicos na sociedade, nos grupos, por meio dos indivíduos. Falaremos mais a frente, dos conceitos dos capitais utilizado pelos teóricos que se debruçaram sobre a estratificação social trabalhados nos capítulos 3 e 4 desta tese. Entretanto vale dizer que as escolhas, às vezes dependendo do indivíduo e do grupo familiar, são “empurradas” pelos capitais e *habitus*, quando suas condições de classe são superiores e suas relações sociais são uma mais valia. Quando, em alguns casos, nos grupos e indivíduos da “periferia” dos capitais sociais, como negros, índios e pobres, são as disposições que são condicionadas ou extirpadas e suas escolhas são direcionadas e discriminadas.

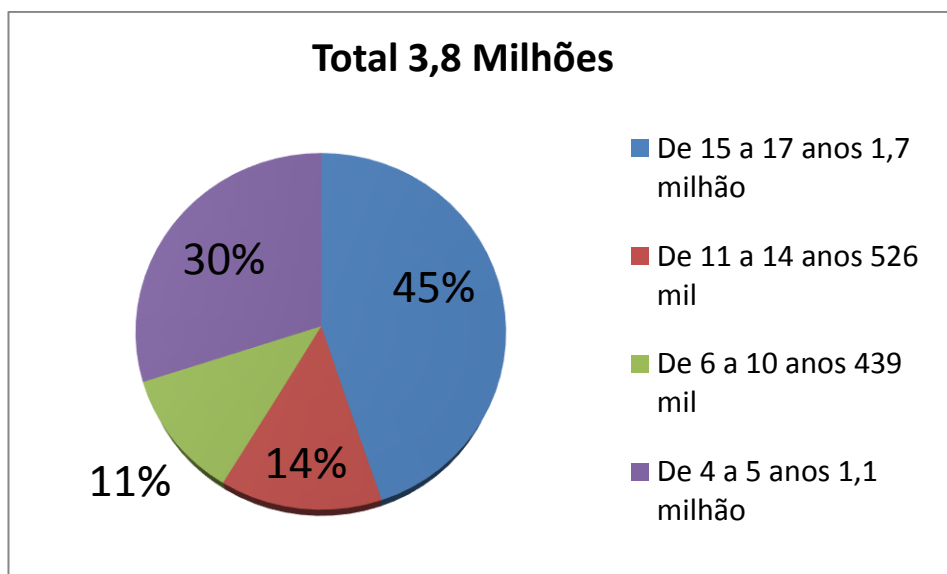
#### 2.2.2. As Exclusões Escolares no Brasil

Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em seu último censo de 2010 (valores mais recentes disponíveis pelo Pnad), em todo o território, o número de estudantes fora da escola era de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, que não se encontravam matriculados e que não frequentavam a escola. A exclusão escolar enfraquece as instituições sociais como a família, a escola, o governo, as empresas e outros, cria situações de desordem, privação de esclarecimento dos direitos e deveres do cidadão, ausência de civismo, enfraquecimento das ciências e outras situações não pautadas. No Brasil, acompanhando o mapa da exclusão escolar, encontramos dados não muito alarmantes, mas, ainda assim, preocupantes, de situações que podem aumentar com o decorrer do tempo, como o aumento do desemprego, a degradação das políticas públicas, o racismo e o preconceito e extremismo antirreligioso e mais.

Na figura 2.6, destaca-se que, em 2010, o percentual de estudantes da faixa etária de 15 a 17 anos (alunos expectavelmente do ensino médio com destino à universidade) fora do ambiente de aprendizagem escolar foi 45% do total de alunos excluídos das escolas (1,7 milhão). Da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012, o PNAD, coordenada pelo IBGE, resultou que 92,5% das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos encontravam no ambiente de ensino do primeiro ao segundo ciclo o que, entretanto, significa que 7,5% (1,1 milhão) encontram-se fora do ambiente escolar. Há inúmeras causas a que se atribui a exclusão do aluno

do ambiente escolar. Algumas das principais causas mencionadas nos relatórios oficiais são os acessos, famílias com renda per capita baixa ou em situações de risco de violência e exploração, racismo, deficiência e trabalho infantil.

**Figura 2.6 - Mapa da Exclusão Escolar no Brasil**



Fonte: IBGE/Censo 2010.

Embora o país tenha avançado nas políticas públicas de acesso ao ensino, tanto nos anos iniciais como nos anos que antecedem o ensino superior, falta ainda prosseguir bastante para alcançar um objetivo tido como comum e comparável aos países desenvolvidos. No caso do Estado do Maranhão, particularmente focado em nossa pesquisa, o último censo educacional divulgado pelo INEP (2015), mostrou que o número de matriculados, apresenta um total de 2.412 no ensino médio regular parcial apenas Estadual e Municipal, lembrando que alguns, distantes da capital São Luis, frequentam educação de Jovens e Adultos (EJA) ou à Distância via internet. Podemos acompanhar na tabela 2.8, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). É de notar ainda a baixa escolarização, sendo que, no Maranhão, a nível Estadual e Municipal, poucas crianças frequentam a educação infantil, apenas 1.413, contra 21.096 no ensino fundamental, uns meros 2.448 no ensino médio e 2.310 no EJA (fundamental e médio).

A tabela 2.9 mostra ainda o número de alunos e que tipo de dependência estes alunos frequentam, neste caso não só ensino Estadual e Municipal, mas também Federal e Privado. Assim, por exemplo, no ensino médio que antecede o ensino superior e para as escolas sobe todas as administrações, o Estado apresenta um total de matriculados **308.802** alunos residentes, ficando depois de outros 3 estados do nordeste brasileiro. Podemos conferir pela tabela 2.9 (no original 11.01 do autor MEC), não constam os alunos das zonas rurais. O propósito da



apresentação dos dados dos outros Estados é entender que o número de estudantes tendo o seu maior nos Estados com maior extensão territorial, salvo o Estado do Ceará onde o número de matriculados é bem mais superior ao do Estado do Maranhão.

### Tabela 2.8 - Matrícula do Ensino Fundamental no Estado do Maranhão

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.  
(Apenas Estadual e Municipal)

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	(Apenas Estadual e Municipal)											
	Matrícula inicial										EJA	
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)											
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais					
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio	
BRASIL												
Estadual Urbana	282	38	1 083	34	53 566	4 977	100 720	6 474	62 534	2 309	13 166	6 807
Estadual. Rural	2	0	39	0	3 827	351	5 894	514	2 484	117	725	205
Municipal Urbana	4 775	6 476	29 752	3 586	237 361	21 324	88 207	7 214	547	24	32 491	159
Municipal Rural	504	177	3 968	194	48 195	5 720	19 811	2 889	35	8	4 735	8
Estadual e Municipal(total)	5 563	6 691	34 842	3 814	342 949	32 372	214 632	17 091	65 600	2 458	51 117	7 179
MARANHAO												
Estadual Urbana	0	0	0	0	174	128	391	14	2 063	35	57	217
Estadual. Rural	0	0	0	0	17	3	38	7	315	1	21	9
Municipal Urbana	173	11	832	17	7 791	731	5 006	580	30	0	1 305	4
Municipal Rural	69	2	309	0	3 326	359	2 216	315	4	0	694	3
Estadual e Municipal (total)	242	13	1 141	17	11 308	1 221	7 651	916	2 412	36	2 077	233

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1- O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2- Inclui matrículas do ensino fundamental de 8 anos – multi, ensino fundamental de 8 anos – correção de fluxo, ensino fundamental de 9 anos- multi, ensino fundamental de 9 anos- correção de fluxo e ensino fundamental de 8 a 9 anos- multi.

É interessante mantermos presente que a educação é um dos meios para, possivelmente, atuar sobre a reprodução do sistema do *habitus*, a qual, conforme se sugeriu acima, é simultaneamente uma reprodução de práticas e entendimentos e de construções de sentido sobre essas práticas e entendimentos. Porém, isso é compatível com o alargamento da escolarização. Assim, por exemplo, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2013) do IBGE (2013), sobre a frequência dos residentes nas escolas do Brasil, consta um crescimento, em relação aos anos anteriores (entre 2004 a 2013), de 23,2% para os residentes na faixa etária de 0 a 3 anos e de 81,4% para os residentes na faixa etária de 4 a 5 anos. Por sua vez, na faixa etária de 6 a 14 anos, os dados não apresentaram mudança. Na faixa etária de 15 a 17 anos, houve um pequeno crescimento de 2,5 pontos percentuais, pois passou de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2013.

**Tabela 2.9 - Matrícula do Ensino Médio no Estado do Maranhão** (Federal, Estadual, Municipal e Privada)

<b>MATRÍCULAS</b>										
Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado										
11.01 – Número de Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013										
Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado									
	Localização/Dependência Administrativa									
	Total	Total				Total	Urbana			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8 312 815	138 194	7 046 953	62 629	1 065 039	7 982 643	117 519	6 758 504	53 121	1 053 499
Nordeste	2 311 260	49 625	1 988 051	16 642	256 942	2 188 547	42 324	1 883 418	9 624	253 181
Maranhão	308 802	6 507	274 639	4 119	23 537	265 110	4 857	236 156	2 302	21 795
Piauí	148 150	4 308	125 196	818	17 828	140 555	4 133	118 504	421	17 497
Ceará	399 850	3 511	349 722	-	46 617	389 536	3 041	339 976	-	46 519
Rio Grande do Norte	141 532	7 455	115 367	-	18 710	138 325	6 753	112 902	-	18 670
Paraíba	139 383	3 742	111 412	1 645	22 584	137 205	3 481	109 596	1 544	22 584
Pernambuco	386 628	6 760	331 757	2 131	45 980	367 591	5 026	314 984	1 677	45 904
Alagoas	129 996	5 711	105 370	164	18 751	124 908	5 711	100 282	164	18 751
Sergipe	81 541	1 750	65 695	-	14 096	77 402	909	62 397	-	14 096
Bahia	575 378	9 881	508 893	7 765	48 839	547 915	8 413	488 621	3 516	47 365

Fonte: MEC/Inep/Deed

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Por sua vez, as taxas de escolarização dos residentes no Estado do Maranhão podem ser vistas na tabela 2.10, e os valores não são muito diversos dos nacionais em 2013. Os anos iniciais das crianças, dentro e fora da escola, são primordiais para o fortalecimento do desenvolvimento da língua e da sociabilidade, mas o que mais nos chama a atenção é que, depois de completar 6 anos, o número de crianças na vida escolar possa estagnar, voltando a crescer razoavelmente na adolescência. Ao completar o ciclo do período escolar, os alunos já têm possibilidade de almejar o acesso ao ensino superior, seja através do Exame Nacional do Ensino Médio ou através do exame tradicional ofertado pelas IES.

**Tabela 2.10 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2013.**

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Total	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente (%)					
		0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Brasil	27,9	23,4	81,2	98,4	84,3	30,1	4,1
Nordeste	30,4	19,3	86,9	98,1	83,1	30,1	4,7
<b>Maranhão</b>	<b>34,7</b>	<b>15,1</b>	<b>87,2</b>	<b>98,4</b>	<b>84,5</b>	<b>30,7</b>	<b>4,4</b>

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013.

Outro dado importante para o contexto da nossa pesquisa é o crescimento do número de alunos nos períodos de 2004 a 2013 no ensino médio, lembrando que no ano de 2004 teve lugar a aprovação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e assim iniciou-se um novo

cenário na vida estudantil desses jovens. Entre o ano de 2004 a 2013 a frequência no ensino médio chegou a subir de 44,2% para 55,2%. Porém, o sucesso escolar no ensino médio depende muito da conclusão do ensino fundamental, onde poucos conseguem o desejado sucesso escolar. Dados do PNAD do IBGE (2013) revelam que 14,4% dos jovens brancos de 15 a 17 anos têm uma taxa de frequência escolar maior do que os jovens negros e pardos. Quando desassociamos a frequência escolar entre homens e mulheres, encontramos que a participação feminina supera a dos homens em 9,9 pontos percentuais. Uma possível razão para os dados analisados é que o homem vai mais cedo para o mercado de trabalho e, com isso, deixa de lado o percurso escolar.

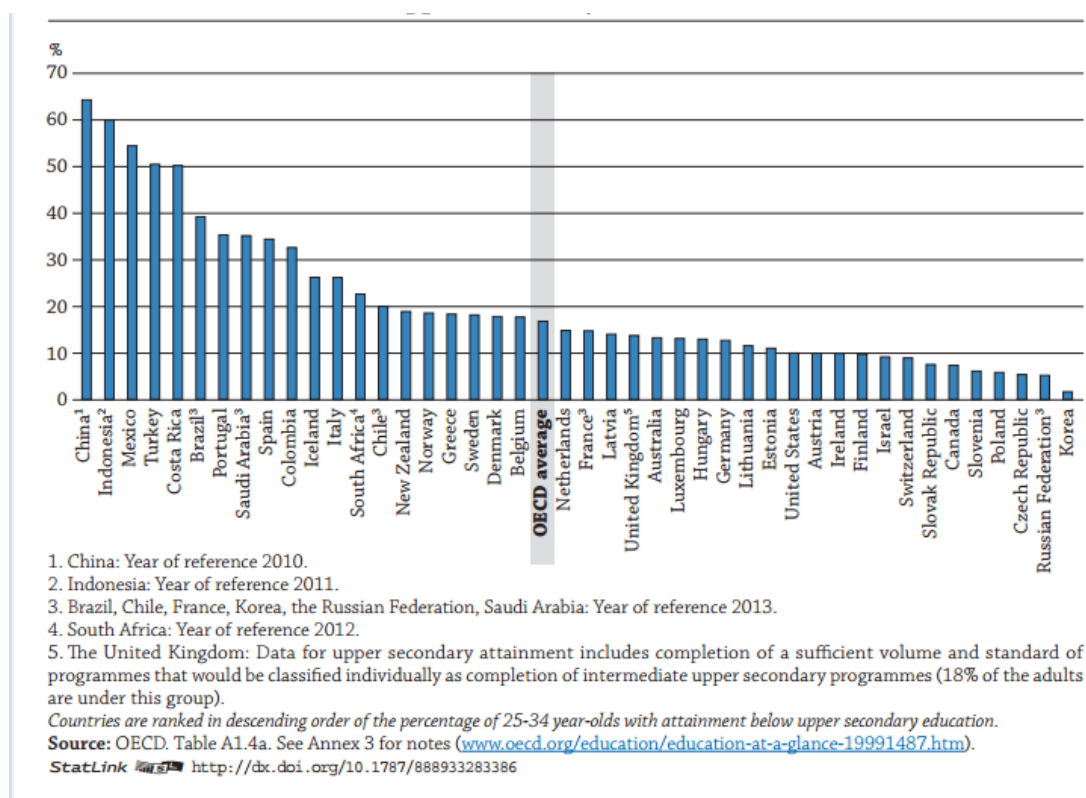
### 2.2.3. A Perspectiva da OCDE

Para a OCDE o Brasil foi o 3º país que mais investimento fez na área de educação nos últimos anos (2000 a 2012), entre os demais países analisados pela organização - o total de nações avaliadas pela organização são 38 nações. Esta informação é dos dados do relatório *Education at a Glance* de 2015. Entre os países participantes e analisados pela OCDE somente o México e a Nova Zelândia apresentaram maiores proporções em investimentos na educação. A média recomendada pela OCDE é de 3,7% do valor do PIB, entretanto o Brasil no ano de 2012 proporcionou um investimento de 4,7% do PIB. O relatório de 2015 da OCDE declara que os países participantes têm diminuído o seu investimento público educacional. Outra forma que resulta na exclusão dos alunos, são os cortes nos salários dos professores - conforme o relatório, em média, os professores recebem equivalente aos profissionais sem e com uma formação superior e, desta forma, fica difícil atrair bons docentes para exercer a função. No seu relatório de 2015 *Education at a Glance*, a OCDE declara a categoria e a percentagem dos estudantes, por países participantes e colaboradores, que não concluem o topo do ensino secundário. Os itens informados pela organização são (ver também figura 2.7):

- “On average, across OECD countries, about one in five younger adults (17%) has not finished upper secondary education. Between 30% and 40% of younger adults (25-34 year-olds) in Brazil [39%], Colombia, Portugal, Saudi Arabia and Spain, and over 50% of younger adults in China, Costa Rica, Indonesia, Mexico and Turkey do not have an upper secondary education.
- Upper secondary education is the most commonly attained level of education in most OECD countries. On average, 43% of 25-64 year-olds have attained upper secondary or post-secondary non-tertiary education as their highest level of education.

Como se vê, o Brasil e Portugal apresentam percentagens similares, de finalização do ensino secundário, 39% e 35% respectivamente valores preocupantes em ambos os casos.

**Figura 2.7 - Percentage of 25-34 year-olds with attainment below upper secondary education (2014).**



Fonte: OCDE Education at a glance 2015.

Em Portugal, o Observatório Permanente da Juventude (OPJ) publicou recentemente dados sobre o abandono/exclusão dos estudantes em todos os ciclos de ensino. Para Maria Manuel Vieira (2015, p. 10), há algumas explicações sobre o caso. A autora afirma que “a crise econômica, que terá levado a que muitos estudantes abandonassem os estudos por insuficiência econômica, terá também aumentado o número de propinas em dívida. Desde 2012 algumas instituições iniciaram [por imposição legal] a cobrança coerciva de dívidas de propinas através da Autoridade Tributária, incluindo a cobrança de juros. Em algumas instituições, a existência de propinas em dívida impede o aluno de progredir nos estudos e de matricular-se num novo ano académico”. Sua afirmação nos remete para casos de alunos no Brasil, que abandonam os cursos superiores por participarem dos programas sociais do governo, como é os casos dos alunos cotistas e alunos do Prouni, os quais sofrem rechaços (“bullying”) por parte de alunos colegas seus que não concordam com as políticas de inclusão do governo federal.

Para construir um tecido social que contenha em si as competências necessárias para o desenvolvimento econômico e seja ele próprio um contexto favorável ao surgimento e desenvolvimento de iniciativas empreendedoras locais, os Estados precisam de adotar políticas públicas coerentes de acesso ao ensino como um todo, aos vários níveis. Essas políticas devem

buscar enquadrar os vários segmentos da população no tecido produtivo, evitando a criação de guetos ou “bolsas de excluídos”. É necessário que os países criem aberturas de acesso aos chamados excluídos sociais e educacionais. A OCDE relembra que, no Mundo, pouco avanço tem havido para combater a exclusão escolar tanto entre os países membros como não membros. Entretanto, essa organização vem acompanhando e avaliando as políticas públicas dos países membros relativas ao acesso e melhoria do ensino, formação e trabalho, requalificação e melhoria nas estruturas educacionais e no incentivo das avaliações e classificações por disciplinas. Para alguns países não participantes da OCDE, a uniformização do ensino, *business quality in education*, vem sendo promovida como ideal de sucesso e melhoria. Da forma que é estrategicamente apresentada, essa uniformização é cara e, uma educação de qualidade, com alimentação de qualidade e bons professores e gestores, excede as capacidades dos orçamentos desses países. A educação propiciou-se para uma escala de mercado, onde alguns participantes demarcam as regras, normas e as avaliações (Unesco, Unicef, Banco Mundial e OMC), desta forma, alguns países mantêm privilégios e ganhos de financiamentos com técnicas aplicadas por eles. Em contraste, os países que não dispõem de boa formação e tão pouco de recursos financeiros, vêm diminuir o seu crescimento, tanto social como econômico, entram em estagnação ou mesmo em rutura financeira e criam endividamento, afetando assim o país no todo, perpetuar a sua carência de recursos humanos qualificados.

O documento *Education Policy Outlook* de 2015, da OCDE, não apresenta um indicador único para o avanço educacional dos países nem chega a afirmar qual o país que melhor vem trabalhando suas políticas públicas de acesso ao ensino, seja no ensino básico, médio e superior. O que a OCDE apresenta no documento são indicadores diversos para os vários países em seu processo de melhoria na política educacional. Como exemplo de sucesso, temos países como Portugal, Dinamarca e Suécia que apresentam uma percentagem significativa no preparo dos jovens para o mercado de trabalho. A maneira trabalhada por estes países para recolocar ou colocar, através do incentivo e acesso ao ensino, os jovens no mercado de trabalho foi não só de investimento, mas também de ações contínuas, projetos piloto, e de reorganização, que visavam a melhoria, no que muitas vezes parece ser por tentativa e erro. A percentagem declarada pela OCDE para estes países é de 29% na melhoria de qualificação dos jovens para a atuação profissional. No seu documento também faz menção de que há outros países envolvidos em requalificação das escolas, como é o caso de alguns países como Austrália e Holanda, que têm como destaque o incentivo de atração e retenção de bons docentes, incidindo 24% de suas ações nesse campo, uma percentagem bem significativa. No mesmo percurso e na mesma linha de trabalho, mas um bocadinho diferente temos os países como os Estados Unidos e a França, que focaram na formação inicial dos seus quadros de docentes. Entretanto, na Finlândia a medida tomada foi na criação de um sistema de desenvolvimento

profissional dos docentes. Em relação aos países nórdicos e o Japão, foi estabelecido uma reforma no currículo de ensino. No relatório realizado pela OCDE que deu origem ao documento *Education Policy Outlook*, o mesmo destaca uma gama de itens sobre políticas públicas educacionais instituídas pelos países participantes. Das 450 políticas analisadas, somente 10% tiveram influência durante um determinado período e, para os pesquisadores, é necessária uma melhor avaliação das políticas implementadas pelos países participantes.

#### 2.2.4. As Políticas Recentes no Brasil

O crescimento econômico do Brasil nas últimas décadas, a partir do sucesso do Plano Real, foi criando escassez de quadros qualificados, de várias especialidades. Face à demanda de mão de obra qualificada pelas empresas, tanto para a produção (industrial, extrativa, agroindústria) quanto para os serviços, incluindo serviços às empresas e serviços públicos, houve iniciativas por parte do Governo Federal Brasileiro através do Ministério da Educação, no sentido de alargar a oferta de ensino a todos os níveis, do básico ao secundário e ao técnico, do médio ao superior. Buscava-se responder à escassez progressiva de mão de obra e de quadros especializados, confrontada pelas grandes, médias e pequenas empresas, mas também pelos serviços públicos. Este alargamento e transformação do sistema de ensino se sucedeu ao que já havia acontecido em outros países. Cerca de duas décadas antes, a Inglaterra tinha introduzido o ensino médio “compreensivo” e, a partir de meados dos anos 80, sob os governos de Margaret Thatcher, tinha introduzido o *managerialismo* no ensino superior, ao tornar o financiamento (parcial) do ensino das universidades e o financiamento da investigação pelo *Science Research Council* (SRC) e *Social Science Research Council* (SSRC) dependentes da apresentação de projetos e da medida dos resultados de projetos anteriores.

O papel dos Estados (ou dos Governos) na Educação foi já alvo da reflexão de múltiplos autores desde autores liberais como Milton Friedman até outros, de inspiração sociológica marxista, como Pierre Bourdieu o qual é, talvez, o principal autor referenciado neste trabalho de pesquisa. Por exemplo, o texto de Friedman (2002, pp. 85-107), publicado pela primeira vez em 1962, intitulado *The Role of Government in Education*, para racionalizar (dar razão) à intervenção do governo (Estado) na educação, aplica-lhe os dois princípios genéricos por si propostos para a intervenção do governo numa sociedade livre (fundada na livre iniciativa dos cidadãos): o efeito vizinhança e o princípio do paternalismo. O efeito vizinhança corresponde aos custos que a presença de alguém numa comunidade ocasiona para os outros membros da comunidade, sem que estes possam exigir-lhe compensação, ou os benefícios que pode proporcionar à comunidade sem que esta tenha que pagar-lhe, o que impossibilita a transação voluntária. O princípio do paternalismo, por sua vez, corresponde à preocupação dos

país, ou da sociedade organizada, em dar proteção e apoiar o desenvolvimento de crianças e outras pessoas indefesas, como deficientes físicos. Friedman aplica estas noções de forma diferente aos vários níveis e tipos de ensino e, em geral, conclui que existe benefício para a sociedade (comunidade de cidadãos livres – portanto numa perspectiva liberal) em assumir (pelo menos em parte) os custos de educação e formação, mesmo para além das necessidades ‘mínimas’ esperadas, pelos benefícios que a existência (disponibilidade) de pessoas altamente treinadas ou qualificadas traz para as possíveis iniciativas produtivas de outros membros da sociedade (empresariado) ou para o seu serviço se e quando for necessário. Por exemplo, quando uma comunidade se queixa de não haver um médico ou um professor próximo e disponível para quando e se for necessário, ela pode estar disposta a assumir custos para atraí-lo, ou mandá-lo formar, considerando que a sua presença será um benefício de vizinhança, independentemente de, depois, ter que pagar pelos seus serviços que usar. A existência, pelo menos suficiente, em até um pouco excessiva, de certas qualificações numa dada comunidade, criaria, segundo Friedman, esses benefícios de proximidade e pode justificar que o governo dessa comunidade assuma os custos de proporcionar a sua existência – ainda que, proporcionalmente, o quadro assim formado, ao exercer a sua profissão, possa considerar-se como o principal beneficiário da comunidade se ter disposto a pagar a sua formação. Embora o autor não o diga, pode mesmo acontecer que o quadro assim formado, se a sua formação não for demasiado específica, ganhe competências mais gerais que lhe permitam, por livre iniciativa oferecer outros benefícios à comunidade, a título gratuito ou oneroso, contribuindo para outros aumentos de eficiência ou eficácia dessa comunidade.

Outros autores, implicitamente comungam de ideias similares às de Friedman, ao prosseguirem estudos de diversa natureza. Assim, (Piketty 2013) nos diz que a melhor maneira de aumentar os salários e reduzir as desigualdades salariais, no longo prazo, será investir na formação e na qualificação. Também é este um dos objetivos do programa Prouni, do governo Brasileiro, principal objeto de estudo desta pesquisa, como se verá mais adiante. Também Aprile (2008, p.11), defende que à educação é atribuído o papel estratégico de promover o desenvolvimento das novas capacidades requeridas do trabalhador – presumivelmente para servir a comunidade em que se insere. Por sua vez, Krames (2010, p. 37) afirma que o argumento utilizado para a especialização da mão de obra através da educação pode ser o interesse *economicista* decorrente da Teoria do Capital Humano, vigente nos anos de 1970, que afirmava ser a educação uma alavanca, ou mola propulsora, que garantiria que o Brasil poderia vir a concorrer economicamente com outros países considerados grandes potências. Dessa forma, a educação resolveria os problemas enfrentados pelo novo paradigma produtivo, que demandava requisitos diferentes de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores não só para entrarem no mercado, mas também para não ficarem obsoletos. Também, mais

recentemente, Piketty (2013) nos alertou para a necessidade do investimento na capacitação da mão de obra especializada hoje no mercado globalizado:

É evidente que a falta de investimento adequado na capacitação da mão de obra pode excluir grupos sociais inteiros, impedindo-os de desfrutar dos benefícios do crescimento econômico, ou até mesmo rebaixá-los em benefício de novos grupos sociais: vejam, por exemplo, a substituição de operários americanos e franceses por operários chineses. Ou seja, a principal força de convergência – a difusão do conhecimento – só é natural e espontânea em parte. Ela também depende muito das políticas de educação e do acesso ao treinamento e à capacitação técnica, e de instituições que os promovam (Piketty, 2013, p.29).

Atualmente as políticas públicas e sociais no Brasil, foram criando acessos ao ensino superior a uma classe que até então não era favorecida ou melhor que não era inserida, que desde sempre foi excluída dos acessos sociais proporcionados, por exemplo, aos imigrantes pela classe política dominante, ela mesma descendente da classe colonizadora e de imigrantes do século XIX e anteriores, classe essa que criou as leis e as famílias políticas, atualmente muito presentes no cenário político brasileiro, as comumente chamadas “oligarquias”. Também o acesso às instituições de ensino superior público, geralmente vinha por herança familiar, via frequência de escolas secundárias privadas com bom ensino e boas estruturas no ensino particular fundamental e médio, ou de colégios exclusivos como os colégios militares. No início da nacionalidade Brasileira, os colonizadores detinham, sempre que podiam, as populações nativas como escravas, mas também recorreram largamente à mão de obra escrava importada. “Nenhum colono pôs jamais em dúvida a utilidade da mão de obra indígena, embora preferisse a escravatura negra para a produção mercantil de exportação. O índio (nativo) era tido, ao contrário, como um trabalhador ideal para transportar cargas ou pessoas por terras e por águas, para o cultivo de gêneros e o preparo de alimento, para a caça e a pesca” (Ribeiro 2005). Mesmo com a criação da classe trabalhadora assalariada, as classes dominadoras e colonizadoras foram criando regras e leis que as beneficiassem, encontrando sempre maneiras de manterem o capital social (conceituado logo a seguir) e o domínio (reprodução) em seu poder.

O capital social, para Bourdieu (2007, p.10), é o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados(s) grupo(s). Esta herança de poder é visível no cenário político e empresarial do Brasil e cedo exigiu a institucionalização do ensino, concretizada pela criação de instituições de ensino reconhecidas pelo Estado, no caso o poder real. Assim, segundo (Teixeira 2012), os institutos de ensino superior (IES) no Brasil nasceram no começo do século XIX, quando a Família Real fixou residência no Brasil, ‘sob pressão da sociedade local’ e de alguns ‘interesses locais’, surgindo às primeiras universidades com apenas alguns cursos, conforme a necessidade local. Outra parte da história é contada por alguns estudiosos, como o sociólogo Emir Sade, o



pesquisador Gilberto Freire, Luis Filipe D'Ávila e Ricardo Costa (Oliveira 2007) que nos dizem que as conexões e os capitais sociais e políticos são acumulados ao longo de diversas gerações (“formação contínua”). E continuam, quando afirmam que, no Brasil, a ação social e econômica dos poderosos fundamenta-se em torno do aparelho de Estado, como forma direta e indireta de controles do fluxo de informações, capitais e privilégios essenciais para a reprodução ampliada da classe dominante.

O acesso às melhores universidades do país, de frequência gratuita, onde há pesquisa científica e qualidade de cursos, vem, como se disse, através do ensino médio. Não pelo ensino médio público e sim pelo ensino médio particular e, desde cedo, do ensino fundamental e jardim de infância. Para Bourdieu (2012), “os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos”. A concentração de exigências por parte do ensino tanto fundamental como médio vem por meio das disciplinas lecionadas (professores qualificados e especialistas) e direcionadas para a avaliação de resultados ao vestibular e da direção e acompanhamento da instituição. Assim garante ao aluno e futuro universitário uma rede de interesses mútuos ligados pela família e pela escola que lhe possibilita o acesso a esta rede durável de conveniências e de interesse. Passa pela escolha do curso, a escolha da universidade, o capital social familiar, capital econômico, capital cultural, a formação dos pais, a rede de amizades da família, os bens e os acessos públicos. Bresser-Pereira (2010), nos diz que “os cidadãos não vivem isolados, eles são parte de subsistemas sociais, que são orientados por interesses”. O autor continua em sua afirmação quando nos diz que “colocado o problema desta forma, podemos pensar a sociedade civil ou a nação em termos de pactos políticos ou de coalizões de classes”.

Catani e Hey (2007), denunciam que, falar “em sistema de educação superior no Brasil, hoje, exige o entendimento do tipo de sociedade que se vislumbrou construir e que se constrói longe da ideia de igualdade de oportunidades sociais. As políticas de ampliação do acesso à educação superior são vistas como um: aos bens nascidos garante-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso, mas não a permanência nas instituições e nos cursos menos prestigiados”. Na verdade, fazendo um comparativo com uma grande potência econômica, como os Estados Unidos da América, vamos encontrar no texto de Piketty (2013), uma sociedade desigual no acesso as melhores instituições (hospitais, universidades) e na renda. O autor nos diz que, não há dúvida de que existem diversas maneiras de atingir um mesmo nível de desigualdade e que os Estados Unidos dos anos 2010 se caracterizam, antes de tudo, por uma desigualdade recorde das rendas do trabalho (maiores do que em todas as sociedades observadas na história, incluindo aquelas caracterizadas por fortes disparidades de qualificação do

trabalhador) e por desigualdades de riqueza menos extremas do que as observadas nas sociedades tradicionais ou na Europa de 1900-1910. (Piketty 2013)

Há pesquisa realizada no Brasil sobre o nível de aprendizagem do aluno, tanto no ensino superior público como no nível de ensino do aluno superior privado. Existem argumentos por parte dos pesquisadores que afirmam que o ensino superior ministrado por universidades públicas é de qualidade superior ao das universidades particulares, nestas mero ensino e aprendizagem, versus ensino e pesquisa naquelas. Para entender melhor, temos como referência o *World University Rankings 2014-2015*<sup>22</sup> onde aparecem apenas as Universidades Públicas. A qualidade do ensino superior público aparece na pesquisa e extensão, como afirma Almeida (2012, p. 83), quando diz que é fundamentalmente, “a grande diferença entre as instituições públicas e privadas com fim lucrativo: as instituições públicas estão voltadas para a produção de conhecimento resultante de pesquisa”. Também nos diz Oliveira (2006, p. 102) que “durante muitos anos acreditou-se que, para cursar uma universidade de qualidade, era preciso ingressar em uma instituição pública e, para tanto, seria necessário preparar-se em escolas médias privadas, únicas capazes de oferecer uma educação básica de qualidade. O mesmo nos diz que esse fato foi comprovado porque quem cursava escola básica particular tinha seu acesso garantido na universidade pública; já aqueles que só tinham condições de realizar seus estudos na rede pública estavam condenados ao ensino superior privado, com sua extensa estratificação”. Claro que, mesmo com a possibilidade de acesso às instituições privadas por parte de alguns alunos advindos de escola pública sem bolsa estudantil ou contribuição por parte dos projetos e leis sociais do governo (federal, estadual e municipal), este futuro estudante e sua família não terão geralmente como mantê-lo dentro da esfera do ensino privado, pois as dificuldades podem aparecer de uma hora para outra, mesmo quando este aluno trabalha e tenta estudar simultaneamente. Bourdieu (2012) diz que a competência exigida pela escolha das melhores estratégias objetivas, como a de um estabelecimento escolar, é repartida de modo desigual na sociedade uma vez que varia quase exatamente como o poder de que depende o êxito dessas estratégias, o que nos parece continuar a acontecer no Brasil, cinquenta anos depois das pesquisas feitas por Bourdieu em França (década de 1960, principalmente a partir de 1962).

O olhar e a observação que pedimos aos leitores são sobre o acesso e potencial melhoria deste aluno ao frequentar um ensino superior, mesmo privado, possibilitando uma melhoria ao seu capital social e econômico que, até há pouco tempo, era reduzido para ele e, também, para melhoria de sua especialização enquanto mão de obra e arrimo de sua família. Qual a percepção que este estudante e futuro graduado têm do programa Prouni “universidade

---

<sup>22</sup> Acessando no dia 06-07-2015. [https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking#](https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking#/)

para todos”, ao concluir o ensino superior? A sua adesão ao programa atendeu suas expectativas na melhoria de acesso na sua busca por trabalho?

A propósito de qualidade no ensino superior, tanto público como privado, vale referir o que diz Almeida (2012, p.38), de uma ideia que partiu de “Walfrido Mares Guia, sócio majoritário da Kroton Educacional e ex-Ministro do Turismo e das Relações Institucionais do primeiro governo Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores. Ele é réu no caso do ‘mensalão mineiro’ e quando ocupou o cargo de secretário estadual da educação mineira criou o ‘monstrengo’ da ‘qualidade total da educação’, uma tentativa de extensão à área educacional do linguajar e das práticas dos manuais comuns de administração de empresas. Seria um excelente negócio para quem é acionista de peso de um dos maiores grupos nacionais”. Há quem pense em qualidade de ensino como uma maneira de ganhar mais dinheiro, estabelecendo ideias e normas para serem cumpridas pelas IES. Esta foi uma maneira que encontramos para mencionar o discurso de qualidade de ensino, por parte de alguns autores, por não concordarem politicamente com a extensão do modelo de acesso pelas classes menos favorecidas aos programas sociais no ensino superior brasileiro. Eis a forma de justificar que o ensino superior privado garante um acesso ao ensino superior e não uma aprendizagem na formação nem tão pouco especialização do aluno e que, ao fazê-lo, beneficiaria principalmente os investidores privados no setor da Educação.

Bourdieu (2012), afirma que a chegada ao ensino superior, considerada aqui como uma trajetória de “sucesso escolar” ou “causalidade do provável”, mesmo que por meio de uma política pública de ação afirmativa, poderá aumentar o capital social do indivíduo mas, para alguns pesquisadores da área como Nogueira, Portes, Sousa e Silva, Viana e Zago (apud (Pereira 2008)), isto é discutível, pois afirmam que estes, bem sucedidos em suas leituras, são ditos como tendo “longevidade escolar”. Mas o sucesso por parte dos originalmente “desfavorecidos” nos estudos e no acesso e inclusão ao ensino superior não é garantido. Alguns dos referidos estudos mostram que mesmo com as escolhas, há resultados inferiores e sem sucesso. Na trajetória destes estudantes durante sua vida escolar, ao frequentar uma escola das zonas rurais ou urbanas (periféricas), é provável que as suas escolhas ou opção na escolha de cursos passe pelos menos concorridos o que lhes facilitará o cobiçado alcance da vaga. Bourdieu (2012) nos diz que é “possível observar nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. Continuando a relatar os resultados das suas pesquisas estatísticas ele nos diz que “um jovem da camada superior tinha oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que um filho de assalariado agrícola e quarenta vezes mais que o um filho de operário”.

### 2.2.5. O Surgimento do Prouni – programa universidade para todos

O Programa Prouni Universidade para Todos, nasceu em Maio de 2004 quando o governo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 3.582, tramitando do projeto de lei, publicado em 10 de setembro de 2004 para Medida Provisória n.º 213 (BRASIL 2004). No ano seguinte no ano de 2005, mais exato no dia 13 de janeiro, foi decretada e promulgada pelo Presidente da República a lei n.º 11.096 (BRASIL 2005) que instituiu o Prouni. Podem aderir ao Prouni, segundo a lei, todas as instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, beneficentes ou não. As Instituições que aderem ao Prouni ficam isentas dos seguintes impostos e contribuições: i) Imposto de renda de Pessoa Jurídica; ii) contribuição social sobre o lucro líquido; iii) contribuição social para financiamento da seguridade social; iv) contribuição para o programa de integração social. No caso dos estudantes, para a concessão de bolsa, compete aos mesmos comprovar estarem nas condições previstas na lei para o benefício ser concedido: O estudante terá que obter nota mínima no exame nacional do ensino médio (ENEM)<sup>23</sup>, deve possuir renda familiar de até três salários mínimos por pessoa e atender a um dos requisitos abaixo: i) ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública ou em escola privada com bolsa integral; ii) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral; iii) ter algum tipo de deficiência; iv) ser professor da rede pública de ensino básico e estar concorrendo a uma vaga em curso de licenciatura, normal superior ou pedagogia (neste caso, a renda familiar deixa de ser considerada) (BRASIL 2004). Para manter o benefício da bolsa até o final do curso, o estudante, seja bolsista integral ou parcial, deve obter nota de, no mínimo, 75% em cada disciplina cursada ao longo da formação. A instituição não poderá cobrar dos bolsistas integrais pelas matérias cursadas novamente em função de reprovação (dependências) (BRASIL 2004).

As instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, não beneficentes, podem aderir ao Programa mediante assinatura de termo de adesão, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias: proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade; percentual de bolsas de estudo destinado a portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros. Os institutos privados mediante assinatura do termo de adesão,

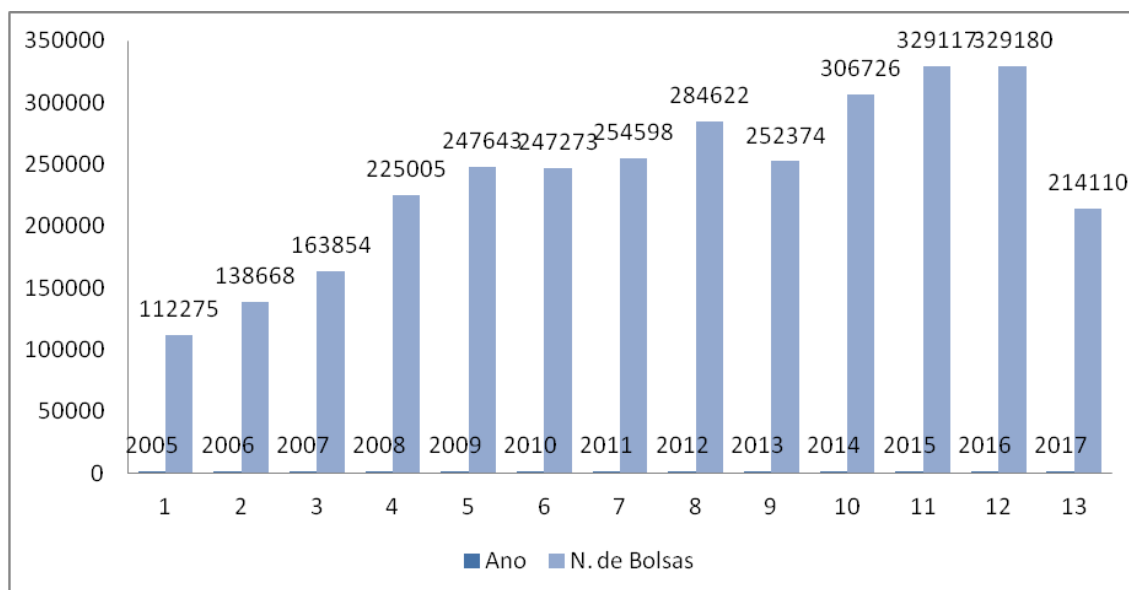
---

<sup>23</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma avaliação cujos resultados podem ser utilizados para: (1) compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país; (2) a implementação de políticas públicas; (3) a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio e (4) o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. Neste exame, busca-se aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelas estudantes ao fim da escolaridade média. Esta aferição é realizada por meio de uma redação e de provas objetivas que avaliam quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Neste documento, pretende-se explicar como é o procedimento de cálculo das notas dos participantes do Enem. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB

comprometer-se-ão a oferecer uma bolsa integral para o equivalente 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes pagantes e devidamente matriculados ao final do período correspondente (BRASIL 2004). Por meio da Portaria nº. 301, de janeiro de 2006, o governo federal por meio do ministério da educação criou uma Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos (CONAP), com o intuito de exercer um acompanhamento e controle social dos procedimentos operacionais de concessão de bolsas pelo Programa (BRASIL 2006).

Desde de sua criação no ano 2005 e até o ano de 2014, o Programa Universidade para Todos, concedeu o benefício a um número crescente de bolsas em todo território nacional, ver gráfico da figura 2.8, onde se pode ver o aumento do número de bolsas ofertadas pelo Prouni durante os 9 (nove) anos. Em 2015 o Programa Universidade para Todos completou 10 anos de sua existência, e até esse ano, já 1,2 milhões de estudantes tinham sido beneficiados com bolsas do programa. Totalizando um geral de 70% de bolsas integrais (que equivalem a 100% do valor do curso de graduação) e 31% de bolsas parciais (que equivalem a um total de 50% do valor do curso).

**Figura 2.8 - Número de Bolsas ofertadas pelo Prouni e seus respectivos anos (2005-2017)**



Programa Universidade para Todos – Prouni – Bolsas ofertadas por ano- Fonte: SisProuni 2017. Prouni 2005-2º/2017 (somente o primeiro semestre do 2017).

Entretanto o governo federal, em 2006, criou a bolsa permanência para garantir aos beneficiados do programa Prouni de bolsa integral e de cursos com carga horária superior a 6 horas diárias de aula, uma assistência, onde possibilita ao estudante de classe menos favorecida e de cursos de turno integral os custeios relativos a transporte, alimentação e material didático, dentro do que cabe na Lei n.º 11.180, de 23 de setembro de 2005.

O Ministério da Educação, por parte da União, organiza, participa, regulariza e financia através dos recursos públicos a melhoria e qualidade da educação brasileira em todos os âmbitos, através do poder público da lei do estatuto jurídico especial, além de coletar informações através dos seus respectivos órgãos representativos (governos estaduais e municipais). Cabe ao mesmo Ministério criar meios (programas sociais) que destinem às Instituições de Ensino Superior, público ou privado, receitas de incentivos fiscais para garantir ao educando a possibilidade de ingresso e permanência no ensino superior. (Art.º. 43º, 44º, 45º, 54º, 55º, 68º e 70º) da Constituição Federal.

Desta forma as Universidades, Faculdades e Centros de Estudos que participam dos programas sociais do governo Federal, passaram a dar acesso a um número bem maior e crescente de alunos de classe média e média baixa, e ampliaram seu rendimento financeiro dentro da Empresa (IESP) através dos projetos sociais do governo federal, que garante ao futuro estudante a inclusão ao ensino superior e a renúncia fiscal para as Instituições que aderem ao programa. O número de alunos atendidos pelas IESP, varia conforme o número de vagas oferecidas pelas mesmas através dos específicos Projetos de Curso e conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), autorizados pelo Ministério da Educação. A parceria do Governo Federal e suas Instituições com as redes privadas de Ensino Superior implicava um custo anual, por alunos do Prouni, aos cofres públicos com renúncia fiscal no valor de R\$ 1.926,00, ou seja R\$ 161,00 por aluno mensalmente, para toda a infraestrutura da rede privada.

### **2.3. Conclusão**

Este capítulo analisou as assimetrias no acesso ao ensino superior no Brasil e em particular no Estado do Maranhão, sendo que, em geral, as assimetrias no acesso ao ensino e em particular o superior, tendem a evoluir em paralelo com as assimetrias na distribuição de renda. Começou-se por descrever e analisar, na primeira seção, a evolução das assimetrias na distribuição de renda nos países emergentes (grupo em que o Brasil se inclui) e em duas classes de países desenvolvidos: os países anglo-saxônicos por um lado, e a Europa continental e Japão por outro. Para o efeito, recorreu-se predominantemente aos resultados do estudo do Piketty (2014). O período de análise foi os cerca de 100 anos anteriores a 2010. Em geral, a evolução nos países desenvolvidos e nos países emergentes seguiu em geral um padrão similar, afetado pelas crises econômicas e pelas guerras, embora haja naturalmente diferenças importantes entre vários países. Longitudinalmente, os posicionamentos dos vários países nos gráficos apresentados são persistentes, ressalvados períodos de conflito nomeadamente no caso dos países que perderam a guerra, como Alemanha e Japão e logo em seguida recuperaram suas posições. Nos países emergentes, também as posições relativas em geral são persistentes decorrendo igualmente, em geral, de conhecidos eventos políticos ou crises econômicas e

financeiras que condicionaram fenômenos de concentração de riqueza. Por outro lado, tentou-se identificar em que medida essas assimetrias seriam comparáveis com outras existentes em outras sociedades, ainda que em épocas diferentes.

No caso do Brasil, verificou-se que o índice de Gini, relativo à desigualdade na distribuição do imposto de renda, apresenta uma tendência ligeiramente decrescente, mas pouco, uma queda de 0,62, em 1976, para 0,51, em 2014, ou seja, uma descida de apenas 10 pontos percentuais em 38 anos. De notar, que a média da OCDE em 2015 era de 0,32 (semelhante ao Canadá). Nesse mesmo ano, o Brasil e a Colômbia apresentavam assimetrias semelhantes, um pouco acima de 0,60, e a China, o Chile e o México apresentavam índices semelhantes entre eles, um pouco inferiores ao Brasil e ligeiramente superiores aos Estados Unidos. Conclui-se que o Brasil era, em 2015, um dos países com maior assimetria de concentração de riqueza no mundo. No Maranhão, em 2010, a assimetria era superior à do Brasil, com um índice de Gini, de 0,62, o mesmo que o Brasil teve há quase 50 anos.

A assimetria na distribuição da riqueza tende a ser acompanhada por assimetrias significativas nas taxas de desemprego que, em 2015, eram semelhantes no Brasil (8,9%) e no Maranhão (8,4%), no entanto, por faixas etárias, havia diferenças importantes: na faixa dos 14 aos 17 anos o desemprego médio no país (desemprego muito jovem) era de 26,5% e no Maranhão 15,5% o que parece indiciar um acesso demasiado precoce dos jovens maranhenses ao mercado de trabalho, na faixa etária seguinte dos 18 aos 24 anos (desemprego jovem) a taxa para o Brasil foi de 19,7% e para o Maranhão 18,1% donde se poderá talvez inferir que tanto no país como no estado do Maranhão os jovens já deram a formação por concluída e a oferta de emprego para esta faixa será similar. As taxas de desemprego no país e no estado para as faixas de 25 a 39 anos e 40 aos 59 anos são similares em ambos os casos, perto de 8,5% e 4,5%, na faixa de mais de 60 anos a percentagem de desempregados no Maranhão era cerca de metade da nacional 1,4%, comparado com 2,7%. Em qualquer caso se trata de números muito pequenos e a diferença poderá dever-se a diferenças de esperança de vida.

Outra dimensão das desigualdades é o desemprego para pessoas de cor comparado com etnia branca, verificou-se que para o Brasil, entre 2012 e 2015 a taxa de desemprego para as pessoas de cor foi persistentemente três pontos percentuais acima do desemprego de indivíduos de raça branca, quando a média para todas as raças rondava 7%, de 2012-2014 e 9% em 2015. No Maranhão, no mesmo período, o diferencial entre cidadãos de cor e cidadãos brancos era bem menor não ultrapassando 2% sendo em alguns anos tem apenas 1%. Também se verificou em geral diferença persistente no desemprego feminino comparado com o masculino cerca de três pontos percentuais maior para as mulheres no mesmo período de 2012-

2015. Analisaram-se também a taxa de desocupação por setor de atividade e por qualificação não havendo valores notáveis a reter, embora haja diferenças por ano e categoria.

Vimos que, por um lado, o Estado cria e implanta benefícios de acesso ao ensino superior através de políticas públicas facilitadoras do acesso dos mais carenciados e menos favorecidos ao ensino superior e, por outro lado, beneficia os grupos empresariais da educação através de medidas financeiras como crédito beneficiado e isenções fiscais suportados pelos impostos que são principalmente pagos pelos rendimentos de salários.

Podemos retratar os argumentos de Jean-Jacques Rousseau (2001, p. 36; 38-39), que nos especifica a criação na espécie humana de duas espécies de desigualdade: a natural e a política, onde a segunda intensifica e estabelece os privilégios de alguns que gozam do trabalho e exploração do outro, e os outros são explorados por não obterem os capitais necessários para seu desenvolvimento social. A estratificação de classe será sempre motivo de divisão e de territorialismo, a raça e a etnia também acompanham o indivíduo e, com ele, o preconceito e os estereótipos.

Vimos a natureza e implicações da meritocracia com ajuda de alguns teóricos de esquerda como Karl Marx e Engels (1848, p. 40-41), que nos dizem que a divisão de classes fortalece as desigualdades entre pobres e ricos, entre quem tem acesso politicamente e quem não tem. Também reproduz através do Estado e suas agências de regulamentação a participação e os meios de participação dos cidadãos nos recursos sociais, tanto capitais como repartição do valor produzido. Em particular afirmam que “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado”. Onde uma não sobrevive sem a outra, ou melhor, uma apresenta capitais necessários para legitimar suas ideologias e seus comportamentos.

O Brasil adotou nos últimos governos dos anos 2000-2014 medidas visando o combate às desigualdades sociais como foi documentado pela ONU (Dados do PNUD de 2014) e a OCDE (Dados de 2015). Porém durante os anos de 2016-2017, os mesmos organismos internacionais (ONU e OCDE) alertaram o Brasil relativamente ao rompimento drástico nos investimentos nos setores sociais do país e ao combate da desigualdade social. Para essas organizações mundiais, o Brasil teria interrompido o que se poderia chamar de crescimento na redistribuição de renda, e de melhoria no poder de compra dos brasileiros menos beneficiados. Em síntese, segundo elas, o Brasil necessitava de avançar para romper principalmente o ciclo da



desigualdade social e de renda no país e para interromper o curso regular do *habitus* que reproduz atualmente a competição entre segmentos diversos da população: ricos, classe média e pobres; brancos, negros e índios; homens e mulheres; alfabetizados e analfabetos, etc.

Nem todo emprego é igual em termo de *habitus* e disposições. Por isso também é importante analisar os tipos de trabalho. Quando focamos o caso do Estado do Maranhão, o trabalho e emprego público ainda é uma grande garantia de renda para aqueles que dele beneficiam. No Brasil e principalmente nos Estados, as políticas públicas de melhoria, requalificação e posto de trabalho também são essenciais para uma população carente de tudo. O principal tipo de atividade remunerada, conforme o PNAD contínuo 2016, são os postos de trabalho das agências governamentais, principalmente nos Estados, mas é o setor comerciário que movimenta a roda da empregabilidade. Para obtermos uma noção das hierarquias de ocupação e reprodução do *habitus* na sociedade maranhense, os outros dados importantes a considerar foram os tipos de trabalho das famílias e dos indivíduos e os setores onde estavam localizados.

Está solidamente enraizado no Brasil, comparando com outros países, o sistema meritocrático em que depende de concurso o acesso aos mais cobiçados postos de trabalho, em termos de remuneração direta, benefícios complementares, perspectivas de carreira e garantia de manutenção do vínculo empregatício. Este sistema de acesso aos melhores e mais altos cargos foi sendo historicamente moldado ao longo de muitas e muitas décadas. Por outro lado, o *habitus* instalado faz com que, com frequência, os filhos e netos sucedam aos pais e avôs nas profissões liberais e também no alto funcionalismo. Os *habitus* familiares herdados são fortes e as famílias ricas no Brasil desejam manter o modelo por muito e longos tempos. Quando tentamos entender o sistema de exclusão no Brasil, deparamos com a injustiça da lei, do trabalho, da saúde humana e da distribuição da propriedade das terras (tema muito controverso e melindroso no Brasil). Podemos entender melhor com a leitura do livro “as Estruturas Sociais da Economia” (Bourdieu, 2006), como a destreza e sofisticação no manejo da língua comum, o português, e o tratamento comportamental dos indivíduos, são manifestações e constituem o capital linguístico do *habitus*. O entendimento destas estruturas e mecanismo chega de alguma forma destorcida aos cidadãos que os assumem sem, nunca, de forma alguma, questionarem ou terem conhecimento da sua origem histórica e destorcida. Os beneficiários e não beneficiários dos programas de inclusão universitária, principalmente os beneficiários do Programa Universidade para Todos, o Prouni e FIES, aperceberam-se das novas vias que lhes foram abertas, mas em geral não estão e nem seria de esperar estivessem conscientes dos mecanismos excludentes anteriormente prevalecentes.

É importante entender o sucesso do aumento e da conclusão do ensino médio por parte dos alunos de variadas formações sociais. O Prouni e FIES tornaram-se um marco na vida destes meninos e meninas que almejam uma qualificação para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho globalizado é exigente e os trabalhadores brasileiros não tinham possibilidades para cursarem durante o dia os cursos ofertados pelas IES públicas, nem tão pouco tinham dinheiro para cursarem os cursos oferecidos pelas IES privadas. Desta forma nasceram os programas de acesso ao ensino superior para proporcionarem mão de obra qualificada aos mercados de trabalho nacional e locais. Os programas sociais de acesso ao ensino superior criaram uma brecha na muralha da reprodução do capital social brasileiro, onde ainda assim as famílias dominantes decidem as leis e regulamentam as participações, ou seja, decidem as normas e as rotinas que decidem quem sobe e quem desce, quem serve e quem é servido.

Vem a propósito lembrar que “os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtém globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos” (Bourdieu, 2012). Os alunos das classes beneficiadas (herdeiros) trazem consigo informações pré-justificadas e analisadas do tecido social do país. Para eles, herdeiros, as situações, em muitos casos degradantes, de alguns milhões de concidadãos das outras classes do sistema social, ou são ignoradas e objeto de ideias feitas e preconceito ou, para alguns, são observadas, analisadas, e lidas e mesmo debatidas, enquanto objetos de estudo ou consumidores alvo, quando não visitados e apoiados e socialmente, com eventos solidários ou atos de caridade. Raramente ou nunca a sua prática e realidade concreta são conhecidas, muito menos experimentadas ou vivenciadas.

## CAPÍTULO 3

### O Papel do Prouni no Contexto da Reprodução Social no Brasil

#### 3.0 Introdução

A expectativa comum quanto ao papel das IES na formação superior dos estudantes é de que lhes forneçam conhecimentos e competências técnicas avançadas numa dada área do conhecimento e ainda lhes façam desenvolver competências pessoais e sociais para analisarem e solucionarem problemas na sua área de formação, trabalharem em equipe, comunicarem por escrito e oralmente, desenvolverem espírito de iniciativa e perspectiva ética, etc., Desta forma, espera-se que cada graduado do Ensino Superior possa vir a desempenhar um papel adequado como profissional na sociedade, não necessariamente na sua área de formação específica, em empresas ou instituições públicas e assim tornar-se parte de uma mão de obra qualificada, sem custo para a entidade que a recrutar e com competências base que a sustente no desenvolvimento e atualização de sua formação ao longo da vida.

O benefício da disponibilização de “pessoal qualificado” para as entidades empregadoras, sem custos para elas (para além do recrutamento e treino específico em dadas tarefas e do pagamento de um salário e eventuais encargos complementares) se caracteriza como uma “economia externa”, comparável com a disponibilização pelo Estado de normas, leis, proteção dos direitos de propriedade e instituições que assegurem o cumprimento de contratos e a proteção de diversos direitos dos cidadãos, a disponibilização de vias de comunicação, infraestruturas, vias de energia e telecomunicações, etc. Nos países em que os graus de ensino superior são validados e avalizados pelo estado, as instituições que os concedem, ainda que privadas, funcionam como agentes públicos que garantem a qualidade e probidade dos graus que o Estado as autoriza a conceder, cumpridos os requisitos e trâmites legais. O controle desses “agentes” por parte do Estado de direito, inclui os procedimentos pelos quais, no Brasil, o Ministério da Educação, através de suas agências de avaliação e aperfeiçoamento de formação superior, quantifica e qualifica a qualidade das IES, tanto privadas como públicas, e seus cursos. O ensino superior tem um papel importante na melhoria das agências institucionais do Estado e também do mercado competitivo das empresas públicas e privadas. O Estado necessita do ensino superior para sua reprodução de força e poder jurídico, dos *habitus* familiares, da segurança tecnológica e inteligência, ciências exatas e da natureza, ciências humanas, pesquisa médica e biomédica, engenharias, etc. Por outro lado, o ensino superior também assume um papel de “aculturação” dos indivíduos, através dos posicionamentos, valores e atitudes institucionais, decorrentes das suas declarações de missão constantes de seus estatutos, mas também de seus valores tácitos, manifestados nas práticas e “praxes” correntes de docentes, funcionários e corpo estudantil, que concretizam e reproduzem os *habitus* e capitais

universitários. Os estudantes, sem perceberem, são aculturados pelos cursos e procedimentos de formação do profissional em aprendizagem, e pelos comportamentos aceites na prática e de fato nos contextos universitários e, eventualmente, nas ordens profissionais de referência, quando existem. Dependendo do modelo e ambiente de ensino, os estudantes podem ser disciplinados e conformados ou rebeldes e irreverentes e isso são produtos dos valores e comportamentos reproduzidos pela Universidade, departamento ou mesmo pelo curso e cria nos respetivos estudantes um sentido de grupo e de pertença. Este chega a perpetuar-se através de associações de antigos alunos (conhecidas no mundo anglo saxônico por *alumni*), as quais podem construir redes, mais ou menos informais, de influência e interajuda para os seus membros mais proeminentes e de *lobbying* a favor da instituição *Alma Mater*.

Neste capítulo discutiremos o papel do ensino superior na reprodução social dos brasileiros e sua relação com os *habitus* e campos, como estes estudantes praticam seus *habitus* de origem e os articulam com os novos *habitus* universitários que, de múltiplas formas, lhes são impostos no “campo” que é o *campus* universitário. Também evidenciaremos e, de algum modo, colocaremos em causa, os diversos tipos de acessos ao ensino superior visando, em particular, dado o tema desta tese, os acessos através dos programas de políticas sociais Prouni e FIES e os percursos destes estudantes, sua diversidade social e as qualidades das IES acessíveis para eles. O sistema *habitus* participa e contribui na reprodução das desigualdades dos cursos e da formação dos estudantes, dentro das IES de caráter duvidoso. Por outro lado, mesmo de modo ambíguo, as IES de algum modo rompem com o processo natural de reprodução dos méritos das classes favorecidas e dominantes do sistema do *habitus*. Tentaremos esclarecer os processos em debate na medida em que formos percorrendo as leituras e praticas dos *habitus* e seu papel na reprodução e acesso do futuro estudante no universo de formação educativa.

### **3.1. O Sistema de Ensino na Reprodução Social no Brasil**

Cabe ao Estado Brasileiro criar as leis e os regulamentos para assim providenciar um ensino obrigatório, gratuito e de qualidade, conforme consta nas Leis de diretrizes e bases da educação brasileira (Lei 9.394/2006). Para isso, o Estado constrói infraestruturas, contrata corpo docente, oferta vagas, redesenha seu sistema de ensino ano por ano, cria avaliações – mas, implicitamente, também cria posição e simbolismo e reproduz a exclusão. O Estado coloca o ensino como um exercício para a cidadania e o trabalho, mas também, tacitamente, como uma estrutura que assegura persistência e reprodução de garantias de “votos e impostos” para as camadas sociais que se mantém e renovam ou revezam no poder (famílias políticas e donos do dinheiro) e que assumem e personalizam os poderes legislativo, executivo e até judiciário. A escola, seja ela pública ou privada, depende de vários modos do poder público, mesmo para agir

segundo suas competências, escola *versus* família e sociedade, ou em favor da melhoria de ensino/aprendizagem, usando os meios e métodos providenciados como infraestruturas, tecnologia e multi-aprendizado. O sistema burocrático de “gestão do ensino” pelo Estado, em suas práticas, vê geralmente a escola como aparelho disseminador de ensino e conhecimento, mas não tanto como mecanismo de mudança social, como coparticipante da realidade local, como capacitador em termos de valores e atitudes éticos. Para a prática do Estado brasileiro, o importante, numa perspectiva assumidamente positivista e meritocrática, é avaliar as competências técnicas e, quando muito, de literacia e métodos quantitativos proporcionados aos estudantes, deixando na obscuridade os aspetos sociais e de cidadania. Para o Estado, as escolas são proteção do *status quo* e do potencial tecnocrático de desenvolvimento e os alunos são vistos e com frequência designados como “clientes”. Os números representam, na perspectiva tecnocrática, fatores de poder e o potencial de impostos e de trabalhadores futuros em atividades da agroindústria e industriais, mas, tendencialmente, cada vez mais do setor terciário. Este conceito “mecanicista” e alegadamente neutro do Estado reproduz o que alguns chamam de burocracias. Como afirma MOTTA, (2000, p. 14-15) “A burocracia monopoliza todo o conhecimento e o mantém em segredo. A burocracia tem e sempre teve no segredo uma de suas armas fundamentais. Esse segredo é mantido através de uma hierarquia rígida que controla as informações”. Por sua vez, Vieira (1995) afirma que “a defesa da meritocracia, do ideal de sociedade assente na hierarquia do mérito, ou seja, utilizando a terminologia consagrada por Merton (1970, 474), de uma sociedade dominada pelos ‘status alcançados’ ou ‘adquiridos’, pelas posições sociais conquistadas pelo esforço dos próprios indivíduos, e não pelos ‘status adscritos’ herdados por nascimento, transformou-se no denominador comum dos discursos proferidos por representantes de vários grupos sociais e marca indelével dos novos tempos, sem que, evidentemente, suscitasse consensos absolutos e interpretações idênticas.” Estas tensões estão muito presentes no esforço político colocado pelos Governos presididos por Lula da Silva e por Dilma Rousseff nos investimentos em educação, incluindo a vinculação à educação de parte substancial dos recursos derivados da exploração petrolífera para o estado.

A escola exerce aqui uma função autoritária, reproduzida em representação do Estado, para garantir a matrícula do estudante, as avaliações e os processos de ensino e aprendizado, propostos nas leis do Estado. Desta forma gera exclusão dos mal-sucedidos nas avaliações, discriminando os que frequentam a escola por caridade social, alimentação e estadia, neste caso predominantemente os pobres. Tacitamente, com seus conteúdos de aprendizagem ditos socialmente neutros, violentam os socialmente mais fracos: pobres em geral, negros, índios, mulheres e homossexuais. Recai sobre professor e a escola, na perspectiva assumidamente objetiva do Estado, a “culpa” da repetência ou insucesso dos alunos, se não sobre os próprios alunos e suas famílias ou meio social. Para o Estado e seu sistema de ensino, o professor tem o

dever de repassar todos os conhecimentos propostos pelo planejamento de ensino e ao aluno cabe à liberdade/obrigação de “querer e se empenhar em aprender”. A nível de ensino básico, a obrigação de frequência de escola gratuita imposta pelo Estado leva os menos favorecidos à frequência de instituições carenciadas, desprovidas de recursos humanos e pedagógicos, enfraquecidas com professores mal remunerados, desmotivados ou sem meios, e direção mal remunerada, desiludida e humilhada pela sociedade (poderes sociais) e poder público. Nesta situação, o Estado produz e reproduz (e desacredita) o sistema de ensino, Bourdieu (2008, p. 229-230) nos diz que:

“Acreditar que se esgota o sentido de um elemento qualquer de um sistema de ensino quando se contenta em relacioná-lo diretamente com uma definição reduzida de interesse das classes dominantes, sem se interrogar sobre a contribuição que esse sistema traz, enquanto tal, à reprodução da estrutura das relações de classe, é se entregar sem esforço, por uma espécie de finalismo do pior, às facilidades de uma explicação simultaneamente *ad hoc* e *omnibus*: do mesmo modo que recusando reconhecer a autonomia relativa do aparelho do Estado, fica-se condenado a ignorar certos serviços mais dissimulados que esse aparelho presta às classes dominantes, credenciando, graças à sua autonomia, a representação do Estado-árbitro, também as denúncias esquemáticas da “Universidade de classe” que estabelecem, antes de toda análise, a identidade “em última análise” da cultura escolar e da cultura das classes dominantes, da inculcação cultural e do doutrinamento ideológico, da autoridade pedagógica e do poder político...”.

O Estado tipicamente trabalha em função dos interesses dos poderosos, elites que mantém em seu poder o crédito financeiro e suas relações de poder econômico, social e tecnológico. O Estado apenas constrói e reproduz o que de interesse serve aos donos do capital (tanto do capital financeiro como, a par destes, os donos de “meios de produção produzidos” e/ou da terra), reproduz exclusão social, educação dos ciclos iniciais de ensino público de péssima qualidade, moradia sem dignidade ou distante, e outros. Os *habitus* podem ser diversificados, e traduzem-se, nas práticas e percepções, como o modo de vida de cada indivíduo, o costume local, a maneira de ser de cada um e dos grupos aos quais se sente (e é visto) pertencer, sua particularidade e particularidade familiar, suas vontades e desejos, aspirações e disposições, como o desejo do pai em ver seu filho ingressar e concluir o curso superior na universidade. Porém, até o desejo se concretizar e o filho ter acesso ao curso superior desejado e à universidade pretendida, neste meio de tempo do desejo, os potenciais ou pretensos ascendentes confrontam-se com o ‘campo’ que reproduz suas estruturas governamentais, seus preceitos éticos, suas influências sociais, suas regras Estatais, suas relações indivíduos versus condições e condutas sociais. Na prática, o *campo* influencia o indivíduo através de suas estruturas e das relações sociais. Neste ponto teremos o Estado e os meios sociais, que podem ter engendrado ou sugerido aos indivíduos entendimentos de posição e possibilidades nas suas tomadas de decisões, face aos outros indivíduos e grupos sociais. Segundo Bourdieu (2009, p. 93), “o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o

que confere às práticas sua *independência relativa* em relação às determinações exteriores do presente imediato”. Ou seja, conhecendo toda a caminhada do indivíduo entre seu nascimento, crescimento engendrado ou incorporado, consciente e inconsciente, seu passado e presente, o que o representa, como realização do futuro, são seus capitais e, logo após, seus *habitus* e seu campo *social*. O campo social passa a ser um jogo de interesses mútuos, que nasce entre os indivíduos que compõem o meio, podem ser velhos e novos amigos, estruturas sociais e empresariais, ver figura 3.1. O campo pode ser visto de uma maneira simples por um olhar simples mas, ao mesmo tempo, pode ser confuso para um olhar crítico e técnico, cheio de obstáculos e regras, um reforço e ampliação das alianças. O *habitus* é duradouro, em parte nasce com o indivíduo, e quando não, se transforma em capital multidimensional, multinatureza, mas, geralmente conservador, que pode ser ou apresentar as dimensões simbólica, cultural, social, econômica e linguística. A aquisição e o fortalecimento destes capitais podem advir por herança, aquisição, apresentação, compra ou manipulação pelo Estado e pelas elites.

**Figura 3.1 - Relação entre *Habitus* e “Campos”, na perspectiva de Pierre Bourdieu.**



Fonte: elaboração própria.

A perda mais dolorosa para o estudante universitário no primeiro momento, ao ingressar numa IES, são seus valores culturais, suas referências de tanto de vida familiar como de vivência acadêmica no ensino médio. Inicialmente, ao ser inserido no ambiente de formação universitária, o estudante carrega consigo as práticas e os capitais herdados tanto da família como da escola de origem que o acompanhou durante 9 anos ou mais, contabilizando os primeiros ciclos iniciais da formação educativa. Em geral, seu ambiente acadêmico anterior era amigável, com interação de pais e professores e alunos, ritmo de ensino jovial, professores formalistas e escola com métodos de reprodução de massa. Apesar de algumas oferecerem, conforme os seus recursos, métodos pedagógicos diferenciados, o modelo de ensino de massa com professor na frente dos alunos e a divisão das cadeiras em fila, continua a predominar até

os dias atuais (perfil das escolas de ensino fundamental e médio das classes média alta e alta). Nas escolas públicas, frequentadas pelas classes mais pobres, surgem situações totalmente diferentes, em que alguns alunos demonstram mais rebeldia e/ou os docentes podem, por vezes, demonstrar menor empenho. Ao ingressar no ambiente universitário, dependendo da escola que frequentou, o estudante passa a aculturar-se com as novas formas de trabalhar e aprender o que dele é esperado no novo contexto. Algumas práticas suas vão sendo reprimidas ou marginalizadas enquanto vão-lhe sendo inculcadas práticas diversas, de capitais produzidos pelo ambiente universitário quanto a formas de pensar, competição acadêmica, laços sociais e econômicos e interesses pessoais e profissionais. Para Bourdieu (2008, p. 68), a ligação da educação ou aculturação pode ser bem determinada pelas classes dominantes, “Pelo fato de que, numa formação social determinada, o modo de inculcação dominante tender a responder aos interesses das classes dominantes, isto é, dos destinatários legítimos, a produtividade diferencial do trabalho pedagógico dominante segundo os grupos ou classes sobre os quais ele se exerce, tende a ser função da distância entre o *habitus* primário inculcado pelo trabalho pedagógico primário nos diferentes grupos ou classes e o *habitus* inculcado pelo trabalho pedagógico dominante (isto é, pelo grau em que a educação ou a aculturação é reeducação ou desculturação segundo os graus ou classes)”. Também, em seu livro sobre os herdeiros, Bourdieu (2014, p. 40) conceitua aculturação da seguinte forma: “Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação”, ou seja, as práticas capitais e os moldes das classes dominantes reproduzem seu modo de vida e os estilos de instituições que possam regular, avaliar, e desenvolver impositivamente o indivíduo. É numa linha de pensamento análoga que Coelho (2004, p. 36) afirma que a aculturação é “a resultante de uma pluralidade de formas de intercâmbio entre os diversos modos culturais – cultura erudita, popular, cultura empresarial, etc. - que geram processos de adaptação, assimilação, empréstimo, sincretismo, interpretação, resistência (reação contra-aculturativa), ou rejeição de componentes de um sistema identitário por um outro sistema identitário. [Alternativamente] modos culturais compósitos, como óperas montadas em estádios de futebol, espetáculos de dança moderna apoiados em manifestações de origem popular, como o jazz, exemplificam processos de aculturação ou de culturas híbridas”.

### **3.2. Os Acessos Diversos ao Ensino Superior no Brasil**

As primeiras escolas de ensino médio e de preparação para o exame “vestibular” universitário no Brasil surgiram com as iniciativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1990 (antes era ensino de 1º e 2º grau e, muito antes, chamava-se científico e clássico). Com a aprovação da Lei n. 9.394/96, o ensino secundário recebeu a denominação de ensino médio, não obrigatório, destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o



território nacional. Portanto a educação brasileira destinava-se a uma minoria da população, ela era dirigida para famílias que detinham bens materiais e status político social. Mesmo gratuita como determina a lei, as escolas se encontravam quase exclusivamente nos grandes centros, onde predominavam os mais abastados.

O Brasil tem hoje uma sociedade multirracial, em que na base da pirâmide social predomina numericamente uma classe muito pobre e, logo acima, um segmento de classe média baixa que pode ser caracterizada como pobre. A maioria das Instituições públicas é dominada por uma classe numericamente minoritária, segmentada em classe média, média alta e alta, que se autodesigna, vê e é vista majoritariamente como “naturalmente “branca”, uma maneira inerentemente preconceituosa, porém socialmente aceite ou tolerada, de obter mais acesso na política, nos meios sociais, no emprego e trabalho, garantindo assim privilégios que tacitamente são associados à origem colonial e racial (mesmo que isso possa ser negado por muitos como de mau gosto ou constrangedor quando é “despudoradamente” verbalizado). Estes problemas de equidade merecem atenção especial. Ferreira (2000) afirma que o Brasil é conhecido por ter um dos mais elevados níveis de desigualdade no mundo e diz que isso está intimamente ligado ao acesso à educação escolar, básica, média e superior. Porém, além do acesso à educação há fatores causais que devem ser registrados como: “um dos motivos que podem ser apontados com justificativa para isso, é que tal realidade de exclusão é um desdobramento das péssimas condições de vida, saúde, trabalho e segurança, recebida pela grande maioria da população negra como herança da não efetiva integração social [e empregatícia] de seus antepassados, fruto do fenômeno do racismo. E essa situação acaba colaborando para perpetuar o não acesso pleno e facilitado a direitos básicos como a Educação”, Leite (2016, p. 304).

O acesso das classes desfavorecidas ao Ensino Superior brasileiro sempre existiu, porém era muitíssimo raro e alvo de notícia nos mídia. O seu aumento em proporção só foi possível através de programas de políticas públicas e sociais decorrentes da pressão social e política colocada na sequência de investigações e pesquisas levadas a cabo por órgãos competentes, professores, pesquisadores e outros, que foram procurar entender o porquê dos estudantes das classes desfavorecidas não terem ao longo de anos conseguido acesso ou êxito no vestibular para pleitear vagas nas universidades públicas - apenas uma pequena fração da população proveniente das escolas públicas alcançava lugar na universidade. Isto ainda hoje continua visível, embora em menor medida. Durante anos, a entrada no ensino superior por oriundos da classe pobre não passava de ‘sonho’ para a grandíssima maioria, apesar de honrosas e raríssimas exceções que, pontualmente legitimavam o sistema. Entretanto, havia um discurso, tornado lugar comum entre os membros das classes favorecidas, segundo o qual os estudantes de classe pobre não entravam na universidade porque eram preguiçosos, ociosos e outros qualificativos pejorativos os quais eram sistematicamente repetidos na imprensa, inclusivamente

nas obras de entretenimento, como as telenovelas que, no Brasil, são uma das principais e mais disseminadas ferramentas de aculturação e de propaganda, tanto liminar como subliminar. Estes preconceitos, persistentemente reproduzidos por continuarem a corresponder à persistente estratificação sócio racial verbalizada no dia a dia, “asfalto” *versus* “morro”, “bairro nobre” *versus* favela, rico *versus* pobre, têm profundas raízes históricas. Por exemplo, um conhecido trecho do sociólogo Darcy Ribeiro ilustra o assunto desta maneira (Ribeiro, 2005): “já no século passado, um estrangeiro, estranhando ver um mulato no alto posto de capitão-mor, ouviu a seguinte explicação: ‘sim, ele foi mestiço, mas como capitão-mor não pode deixar de ser branco’ (Koster, 1942:480)”. Gonçalves (2011) declara que as raríssimas, mas honrosas, exceções ajudariam a legitimar a exclusão da maioria como algo de “natural” ou “normal”. Analisando o assunto sobre educação, na linha de pensamento de Pierre Bourdieu, a autora afirma que as classes dominadas sofrem e são empurradas para o abismo ou mantidas nele sem perceberem os mecanismos para que tal suceda. A autora nega a intencionalidade dos mecanismos que reconhece existirem e declara que todos são cúmplices, tanto os beneficiados quanto os prejudicados por esses mecanismos:

Quando um aluno de origem mais humilde “supera as expectativas”, ou seja, destaca-se em relação aos demais do mesmo nível, e até mesmo em relação a outros alunos, mais privilegiados, ele legitima o sistema, na medida em que é a prova viva de que é possível ultrapassar sua origem, de que o sistema produz efetivamente as mesmas chances e oportunidades para todos.

Por exemplo, no Brasil, quando um aluno de escola pública consegue ser aprovado no vestibular para estudar em uma universidade pública, sem ter feito cursinho preparatório: ele, a família, o bairro, a escola, comemoram. Compartilham a ideia de que, pelo esforço e empenho, é possível romper as barreiras culturais e sociais existentes. De outro lado, este aluno serve de referência para comparação com os demais, que “não se esforçaram o suficiente”.

Ressalta-se que Bourdieu não compreende essa situação como uma conspiração, ou algo conscientemente criado, planejado e orientado por um grupo interessado em manter-se no poder. Todos os envolvidos são cúmplices desse sistema, na medida em que o aceitam. Porém, é claro, o sistema favorece os que já são favorecidos, em detrimento dos despossuídos, daí o interesse e as estratégias desenvolvidas para a sua reprodução.

(Gonçalves, 2011)

Ocorre encontrar-se no meio “acadêmico” quem defenda a neutralidade (uniformidade) de tratamento dos candidatos e estudantes, com base no argumento de que discriminá-los pela chamada discriminação “positiva” seria, pelo menos, constrangedor para alguns deles (os menos dotados ou oriundos de classes menos favorecidas que fossem beneficiados, ao serem colocados em evidência), e seria, simultaneamente, visto como falta de equidade por aqueles que perdessem o acesso, em consequência de essas vagas serem reservadas para os anteriormente marginalizados. Porém, se os estudantes que ingressam em dado curso não são iguais em termos de capacidades e competências, tratá-los como se pretensamente o fossem redundaria em discriminação de fato. Isto, porque os menos qualificados

terão em princípio maior dificuldade em acompanhar a formação estandardizada, que tenderá a deixá-los para trás, a não ser que haja recursos e medidas remediais para ajudá-los a superar os atrasos que trazem. Por outras palavras, o objetivo de programas de discriminação positiva é possibilitar a estudantes menos dotados ou menos qualificados o acesso a programa de ensino em que possam concorrer com outros, à partida mais favorecidos. Porém, para ser eficaz, isso exigiria que esses estudantes fossem tratados de forma diferencial, que permitisse compensar ou superar, em meio acadêmico, as diferenças que à partida se sabe os iriam desfavorecer.

Para nossos alunos universitários de classes desfavorecidas advindos do Prouni, o fenómeno (herança cultural) anda sendo quebrado (tendo seu o curso regular interrompido) através do acesso ao curso superior de número significativo de alunos desfavorecidos, possibilitado pelo programa Prouni - Universidade para Todos, que antes não existia. Anteriormente ao Prouni, esses alunos desfavorecidos continuavam no seguimento das profissões herdadas através dos pais ou em profissões de oportunidade (o que aparecer no momento, trabalho por necessidade, aprendizagem por necessidade), oscilando entre vivência e sobrevivência. Em contraste, o futuro estudante de classe favorecida, mesmo com o rompimento da escolha do curso ou da carreira, tem mais acesso às melhores universidades e os melhores cursos superiores, onde há pesquisa e extensão, e às carreiras de acesso a melhores empregos e trabalho do que os alunos das classes desfavorecidas. Estes, ao prepararem-se para avaliação de entrada na universidade pública (vestibular), correm sempre o risco de reprovar, devido à formação fundamental e média obtida em escola pública de má reputação (apesar de haver algumas boas escolas públicas nos grandes centros e nas grandes capitais do País). Tratamos então do caso do acesso ao ensino superior de boa qualidade, referido por alguns estudiosos, que enfatizam que somente as universidades públicas no Brasil têm o melhor ensino e especialização de carreira superior. Esta situação e mecanismos têm semelhança com o que já ocorrem noutros países. Em se tratando da escolha e do acesso ao ensino superior de qualidade, nos meados dos anos 50, o governo Inglês, Americano e Francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) patrocinaram pesquisas quantitativas sobre a origem do futuro estudante que, em resumo, demonstraram que o peso social (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) garantia a prosperidade deste aluno dentro e fora da escola ou da universidade.

Bourdieu (2008), declara que a “educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizante das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais. Em primeiro lugar, a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso”. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma formação inicial específica na estrutura

social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus*, familiar ou de classe, herança familiar) que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. O aprendiz, ou melhor, o herdeiro social, adquire no seio familiar todos os seus conhecimentos de como lidar com as situações de capital econômico social. Alguns estudos, realizados no Brasil nos últimos 15 anos por investigadores de principais cidades brasileiras, também demonstraram que a garantia de trabalho e de carreira advinda do seio familiar e das relações no meio social, permanece e se prolonga durante muito tempo por influência da família privilegiada. Os trabalhos de Catani (2007), Aprile (2008), Neves (2007) e Silva (2009) deixaram claro que as competências e recursos utilizados pelos indivíduos para acesso à educação formal e ascensão em sua qualificação e, subsequentemente, procura de trabalho, partem do seio familiar, ou melhor, do formato ‘rede social’ em que a família se insere. Esses autores nos esclarecem melhor, quando nos dizem que a opinião, status e o meio familiar (posição de classe, capital econômico, capital cultural, o ‘*habitus*’ (vamos elaborar em maior detalhe sobre estes conceitos mais a frente)) influenciam bastante na hora da escolha do curso e na procura do emprego e permanência nele, através das recomendações muitas vezes proporcionadas e patrocinadas pela família dominadora, ou família dona do capital ‘*habitus*’.

Quando tratamos de falar de posicionamento, de melhor infraestrutura, de acesso e maior número de vagas para alunos bolsistas do Prouni, não deveremos forçosamente cair no “fordismo” ou “taylorismo” educacional por parte das IES, que permitiria colocar um número grande de estudantes para dentro de salas de aula com padrões de ensino ‘standard’ aplicado por professores treinados em modo fabril e, logo no final do percurso destes alunos, “embalá-los” em diplomas garantindo capacidades profissionais pela IES “fabricantes”. Essa pode ser a tentação de algumas IES mais mercantilistas, viradas ao lucro imediato formando práticos sem substrato teórico, incapazes de alguma vez ganharem autonomia em sua aprendizagem, clientes permanentes de cursos de atualização rentáveis. A este propósito, Teixeira (2012), nos diz que, na educação superior ou na formação superior, para que o aluno tenha uma educação de qualidade, é necessário não só participar como um mero ‘produto’ no processo de educação, mas também trabalhar de fato e fazê-lo esforçadamente no sentido de alcançar resultados, ganhando autonomia para decidir e procurar sua aprendizagem futura. No fundo visa-se formar cidadãos mais do que meros operários de *Call Center*.

Bourdieu (2006) argumenta que a posição de cada empresa no campo nacional e internacional depende não apenas das vantagens próprias, específicas, mas também das vantagens econômicas, políticas, culturais e linguísticas que decorrem da sua pertença nacional. Esta espécie de “capital nacional” exerce um efeito multiplicador, positivo ou negativo, sobre a competitividade das diferentes empresas. Relacionando a competitividade e o poder destas

Instituições, ele diz que elas ao dominarem o mercado, criam e tomam iniciativas e “geralmente, é a empresa dominante que toma a iniciativa no que diz respeito ao preço, aos novos produtos e às estratégias de distribuição e de promoção”. Elas assumem este poder relativamente, inclusive quando participam das próprias iniciativas do Estado, manifestam seu poder através do poder do Estado. Analogamente, em uma recente pesquisa sobre o papel das Instituições privadas no Brasil, Teixeira (2012) pôde comprovar o poder das IES de grande porte sobre as IES de pequeno porte e constatou que algumas das IES de grande porte, têm acesso ou beneficiam-se de informações privilegiadas por parte de informantes-chave que contribuem para sua melhoria, nas infraestruturas e no acesso às agências governamentais, garantindo assim um leque de estratégias para essas Instituições de grande porte, neste caso Universidades ou grupos de universidades pertencentes a um mesmo grupo investidor. No caso do programa universidade para todos (Prouni) há leituras e informações por parte de alguns autores, referindo a existência de favoritismo no que tange o assunto da isenção fiscal e ao crédito educativo. Por exemplo, Almeida (2012) nos diz, com respeito ao favorecimento constitucional às instituições particulares de ensino, que despontam mecanismos tais como isenção fiscal e crédito educativo e sugere que as disputas entre as IES são ferrenhas e delas saem vitoriosas aquelas com melhor gestão estratégica e não podemos deixar de colocar em causa os acessos políticos e institucionais (créditos).

As famílias mais abonadas conseguem, através dos capitais de que os seus filhos foram dotados nos percursos escolares anteriores, vantagens e privilégios nos espaços universitários que facilitarão e legitimarão os acessos a postos de trabalho de maior prestígio e melhor remunerado bem como perspectivas de ascensão nas carreiras. Isto inclui uma melhor preparação e os meios para conseguir com maior probabilidade de sucesso, em concursos públicos baseados em “meritocracia”, os cobiçados lugares, tanto técnicos como burocráticos, no aparelho do Estado e nas grandes empresas estatais ou não. Algo similar acontece com os concursos de acesso ou habilitação às ordens profissionais, cujas exigências de entrada são bastante elevadas e onde os candidatos com sucesso provêm principalmente das classes com mais posses que podem proporcionar-lhes melhor formação, seja porque frequentaram universidades públicas de melhor qualidade seja por poderem pagar formação complementar visando a preparação e agilização para sucesso nos concursos. Portanto, estamos em face de estruturas sociais conducentes à reprodução do privilégio apesar de (ou através de) mecanismos que aparentemente se baseiam apenas no mérito individual. A questão do mérito individual ou a sua defesa parece-nos repousar na falácia do atomismo social, a qual pressupõe que a sociedade é uma mera soma de indivíduos que surgem e se desenvolvem independentemente uns dos outros, socialmente desinseridos, e assim omite (e tacitamente nega) as relações sociais e, consequentemente, as estruturas sociais e seus poderes. Retratando o privilégio que decorre das

estruturas sociais em que os indivíduos se enquadram e que reproduzem, podemos utilizar um texto do Bourdieu (2007), onde o mesmo considera que, por um lado, um grupo depende tanto menos completamente do capital escolar, para sua reprodução, quanto mais rico é seu capital econômico, e que, por outro, o rendimento econômico e social do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser posto a seu serviço, as estratégias escolares. O texto trata das implicações do *'habitus'* e capitais econômico, social e cultural familiar para o rendimento escolar, mas a ascendência não fica somente neste cenário. Oliveira (2007), descrevendo a sua investigação sobre famílias, riquezas e poderes públicos em seu artigo “Casos Significativos das Relações entre Famílias, Poder e Grandes Patrimônios que Remontam há Mais de Trezentos Anos”, pesquisa realizada no estado do Paraná, na região sul do Brasil, afirma que as famílias dominantes fazem uso dos seus ofícios e posições nas instituições para prosseguirem suas próprias finalidades e interesses “de família” e assim se perpetuarem no poder e no acesso aos lugares no Estado e nos privilégios que o mesmo pode proporcionar, como cargos, status social e outros. Outro investigador renomado que nos fornece este mesmo entendimento é Bresser-Pereira (2010) que refere indiretamente a forte relação entre as famílias burguesas e o Estado. Segundo ele, mesmo no “estado democrático dos nossos dias, a burguesia continua sendo a classe social dominante, na medida em que o Estado continua obrigado a garantir uma taxa de lucro razoável para as empresas para que estas continuem a investir”, ou seja uma forma de reprodução, com o patrocínio (investimento) do Estado.

Como nos afirma Bourdieu (2007) a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto e a longo prazo. Essas relações são orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) ou trocas de favorecimento ou favoritismo. Sem percebemos, as famílias e grupos dominantes vão criando e fortalecendo contextos de favorecimento mútuo, inclusive o acesso à justiça pública para garantirem as leis e direitos frequentemente desenhados em seu benefício individual ou coletivo, e desmerecendo e distanciando os menos favorecidos, como refere uma frase depreciativa utilizada por críticos e opositores das classes dominantes ou favorecidas, “empurrando os desfavorecidos para sarjeta”.

Piketty (2013) advoga que devemos evitar o aumento da desigualdade e que o sistema educacional deve fornecer formações e qualificações em progressão rápida. E, para reduzir a desigualdade, a oferta de qualificações deve progredir ainda mais depressa, sobretudo para os grupos com menos formação. Como pudemos observar, são essas também as propostas e

objetivos do Programa Universidade para Todos, aceitação de acesso para aqueles que nunca obtiveram, ou melhor, nunca puderam participar, pelas dificuldades apresentadas no dia a dia. O acesso a terra, trabalho e pão, são necessidades reivindicadas desde a resolução Francesa, de combate à desigualdade social em todos os âmbitos e logo implicam fortalecer o país através da educação e formação não só básico, profissional e técnico, mas também superior especializado, dando lugar a um país de mão de obra especializada e empresas competitivas, baseadas no conhecimento.

Setton (2002) afirma que o *habitus* não é uma meta a ser cumprida e que tão pouco é um sistema de disposição fechado. A autora sustenta que *habitus* não é destino. *Habitus* é concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído e articulado por disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Criam-se ligações e relacionamentos sociais de dentro da família para fora. A autora define de uma maneira particular o conceito de *habitus* como “um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um ‘*habitus*’ como trajetória, mediação do passado e do presente; ‘*habitus*’ como história sendo feita; ‘*habitus*’ como expressão de uma identidade social em construção”. Nada mais nada menos que a formação socio-político-educativo de cada indivíduo dentro da família progenitora e no contexto em que esta se enquadra. A construção e o entendimento do indivíduo, passa todos os dias por estes valores, que não são percebidos por todos, sendo que, na percepção deles, constrói-se uma família, uma classe ou uma nação, que podem excluir ou incluir o outro, ou simplesmente tirar vantagens de tudo o que poder encontrar pelo caminho: status, posições sociais, formação, cultura, etc.

Neste “campo” proporcionado pelo ‘*habitus*’, há quem não participe, ou melhor, há quem fique de fora: são as classes que sempre foram vistas como “desgraçadas”. Bourdieu (2007) diz que a realização se dá como pessoal, mas no meio social. Assim, por exemplo, a propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte – permanecendo iguais todos os outros fatores (e em particular, o êxito escolar) – quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino. Os efeitos dessa “causalidade do provável” são observados para além das práticas, até nas representações subjetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças. O filho burguês tem como herança o patrimônio familiar e a carreira dos pais, e almeja a manutenção ou mesmo a ascensão na própria classe social, no convívio social também na profissão e no trabalho.

O maior sonho de todos os pais brasileiros de classe média ou média baixa é poderem sustentar a ideia de verem os seus filhos ingressarem em uma universidade e concluírem o ensino superior, é o sonho da ascensão social, da inserção em trabalho socialmente valorizado e o alargamento da sua rede social. Novamente está implícita a ideia da ascensão social através do diploma superior ou de uma carreira que lhe dê acesso ao trabalho e, de preferência, um trabalho que represente “subida” na escala social. Logo em seguida a ideia é tomada pelos próprios filhos ao observarem a falta de recursos dos pais. Bourdieu (2012), nos chama atenção para o fato de o tempo do diploma não ser o tempo da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado/negado pela intemporalidade do diploma. E a situação continua nos dias de hoje, como o mesmo explana no texto, em que a defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, depende da economia, é mais rápida. Vale notar que num país grande, mas periférico à economia mundial, onde é crônica a falta de investimento nas pequenas e médias indústrias, nos agronegócios, na tecnologia e nos outros meios como inovação, mesmo um diploma de grau superior, por si mesmo pode valer pouco e não chegar para garantir uma melhoria de vida ou um bom emprego. As chances de mudança pelo esforço do diplomado e de sua família podem ser negadas pela desatualização e desvalorização rápida do diploma tanto em função de fatores políticos econômicos e sociais nacionais como de fatores “macro” como a globalização, modelo capitalista, dívidas dos países e outros. A este propósito, Piketty (2013) afirma que a explicação mais natural para a depreciação da formação é que todos os níveis de qualificação progridam mais ou menos no mesmo ritmo, e as desigualdades apenas sejam deslocadas para cima. As pessoas que estavam no nível de ensino fundamental passaram para o ensino médio e depois para o ensino superior, mas aquelas que já estavam no nível do ensino superior passaram para a pós-graduação e depois para um doutorado. Em outras palavras, a democratização do sistema escolar não reduziu a desigualdade das qualificações e, portanto, não permitiu reduzir a desigualdade salarial. Contudo, se tal democratização não tivesse ocorrido e se os descendentes dos egressos do ensino fundamental de há um século atrás (três quartos de uma geração, na época) tivessem se mantido nesse nível, a desigualdade em relação ao trabalho e, acima de tudo, a desigualdade salarial teriam, sem dúvida alguma, aumentado mais ainda.

### **3.3. Os Percursos dos Alunos no Ensino Superior – a adversidade no acesso e a qualidade das IES acedíveis**

Conforme se referiu na seção anterior os diplomas podem não conferir os avanços socioeconômicos esperados, seja porque faltem acessos ou meios ao graduado, pelo menos nos anos imediatos à graduação e, entretanto, os diplomas se desatualizem e desvalorizem, seja porque o grande aumento de graduados reduza a raridade (*ergo* o valor) dos diplomas, seja ainda porque as IES que os concedam não sejam de renome. Porém não serão apenas a



obsolescência dos diplomas no tempo ou falta de continuidade na formação que poderão frustrar as expectativas dos graduados, mas também a carência de acessos sociais. As próprias IES (Instituições de Ensino Superior) não garantem qualidade no ensino, nem mesmo na formação superior, devolvendo ao mercado de trabalho especializado, alunos vistos como mal qualificados ou insuficientemente formados. Desta forma o estudante encontra-se de novo desfavorecido no momento da procura de emprego e confronta-se com não aceitação por parte das empresas. Pela má reputação ou falta de notoriedade da instituição que o graduou, poderá não obter o cargo e a carreira desejados. Há uma estimativa de que 80% das IES privadas, que são a maioria das IES no Brasil, não fazem pesquisa por falta de docentes qualificados com graus de mestre e doutor, continuando assim uma formação “bancária”, no dizer de Freire (2000), onde o aluno deposita seu rendimento para, ao final de 4 a 5 anos, receber seu diploma. Freire (*op. cit.*) explicou que o estudante pode receber dois tipos de educação: “bancária” e “libertadora”. Quando o estudante recebe a educação “bancária”, não há a preocupação em construir algo, o trabalho em equipe e a parceria se mostram ausentes no seu dia-a-dia. Parceria esta que, na educação libertadora, pode ser construída de conjunto com os professores, instituição ou organização, estudantes, pesquisas e sociedade, consciente e problematizadora, uma pedagogia que liberta e não oprime. Lucchesi (2005) é mais otimista, ao defender que a educação superior contribui para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da sociedade como um todo, ao formar profissionais qualificados e capazes de satisfazer às necessidades de todos os setores de atividades humanas, e a disseminar o conhecimento por meio da sua difusão.

Através das políticas sociais e dos programas sociais (Prouni e FIES) as agências reguladoras como Capes (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), SESU (Secretaria de Educação Superior) e o próprio Ministério Público, acompanham e fiscalizam as IES e logo em seguida classificam em nota sobre o desempenho e melhorias das mesmas. Mas, segundo Bourdieu (2007, p. 139), estas parcerias entre setor público e privado podem de alguma forma beneficiar as IES e por outro lado deflacionar o mercado de trabalho para os recém-formados. Como afirma o autor, “as instituições de ensino com fraca autonomia, criadas, financiadas ou controladas pelas empresas, são elementos determinantes da luta entre classes e frações de classe que estão interessadas em defender o valor do diploma e as frações dirigentes da classe dominante que consideram o controle do valor do diploma e dos mecanismos de acesso ao mesmo um dos instrumentos apropriado para controlar o valor da força qualificada de trabalho, fixá-la, contê-la ou, em outros casos, desvalorizá-la, ‘excluindo-a’ ou ‘desqualificando-a’”. Por sua vez, Rico (1998), esclarece o valor acrescentado por estas agências nos processos da avaliação salientando que, qualquer forma de avaliação de uma política ou programa público envolve necessariamente um julgamento, uma atribuição de valor, uma medida de aprovação ou desaprovação, a partir de certa conceção de justiça (implícita e

explicita). Sem prejuízo de todos esses fatores contratuais, pelo contrário, os alunos de classe desfavorecidas e com nenhuns ou pouquíssimos recursos dependem sobretudo de suas disposições, ou seja, da sua vontade de continuar persistindo, até alcançar o seu objetivo, que é ingressar em uma universidade, mesmo com má reputação. O sonho, ou melhor, o desejo de mudança e de ser dono do seu destino e não repetir os destinos dos pais é muito grande para um estudante brasileiro, talvez mais do que em outras nações já desenvolvidas.

Adotando uma perspectiva mais utilitarista, diríamos “terra a terra”, Zago (2010) afirma que o aluno, quando não tem meios para investir no ensino ou no curso que ele acredita ser de melhor qualidade e mais rentável profissionalmente, irá optar pelo que lhe for viável, mesmo considerando-o inferior ou simplesmente menos preferido. Mesmo com algumas tantas falhas, ele tornar-se-á rentável para o aluno desfavorecido que não consiga aceder a uma opção melhor. Por sua vez, numa postura assumidamente crítica do sistema, Bourdieu (2012) argumenta que, quando um aluno de origem mais humilde “supera as expectativas”, ou seja, destaca-se em relação aos demais do mesmo nível, e até mesmo em relação a outros alunos, mais privilegiados, ele legitima o sistema, na medida em que é a prova viva de que é possível ultrapassar sua origem, de que o sistema produz efetivamente as mesmas chances e oportunidades para todos. Mas as chances são desproporcionais, olhando para a realidade em questão e em estudo, principalmente quando, ao sair do ensino médio, o aluno se depara com uma avaliação (vestibular), cuja preparação pode ser declarada não equitativa por ambas as partes, pelo aluno que não se superou e não superou as “deficiências” do ensino secundário e do seu *habitus* de origem e pelo Estado que não cumpriu com seus deveres de providenciar formação anterior adequada e teste de passagem de ciclo proporcionais ou equitativos, mas antes aparentemente neutros, na sua função de barreiras a entrada para os “impreparados” e presumidamente menos capazes de atingir os objetivos do curso/formação.

É ilusório acreditar que podemos educar nossos filhos conforme nosso desejo. E de pensar que eles, sendo “cordatos”, recebendo a educação do estado como estudantes de escolas públicas, sendo cidadãos cumpridores dos seus deveres e direitos e das leis, terão a ascensão social desejada pela família. Nem toda forma de poder é um objetivo cumprido, no caso do estudante de classe desfavorecida. Mais uma vez, Bourdieu (2008) alerta de que, numa democracia, instituições mantidas por fundos públicos não podem manter abertamente certas características como critérios de seleção. Se, para eliminar as classes mais afastadas da cultura escolar, os sistemas de ensino recorrem cada vez mais frequentemente hoje em dia à “maneira suave”, portanto mais dispendiosa em tempo e em meios, é que, a título de instituição de política simbólica, dedicada a frustrar em alguns as aspirações que encoraja em todos, o sistema de ensino deve proporcionar-se os meios para obter o reconhecimento da legitimidade de suas sanções e de seus efeitos sociais, de modo que instâncias e técnicas de manipulação organizadas

e explícitas não possam deixar de aparecer quando a exclusão não for suficiente, por si, para impor a interiorização da legitimidade de exclusão.

Com o acesso ao ensino superior por parte de cidadãos oriundos de classes menos favorecidas surgiu no cenário nacional brasileiro, uma nova camada social, que começou a ler e escrever, a participar de suas escolhas, ingressar nos movimentos de direitos trabalhistas de que, até então, não tinha esclarecimento nem leituras, ou outros instrumentos multiplicadores do bem-estar social. Goldthorpe, Bechhofer et al. (1969) dizem que isto parece ser determinado por certas transformações econômicas e sociais subjacentes as quais não só seriam irreversíveis, mas ainda não teriam atingido seu termo. As forças de transformação “estão destruindo, pouco a pouco, as barreiras entre a classe operária e a burguesia”... e o apoio ao partido trabalhista está enfraquecendo em decorrência de uma crise de identificação social; “certas pessoas que, objetivamente, seriam classificadas na classe operária, em razão da profissão e origem familiar, atingiram as remunerações, o modo de consumo e, por vezes, a psicologia da classe média”. De fato pode ser observável alguma validade neste argumento, através de “sintomas” como a maneira de como vêm sendo trabalhadas as propagandas e os anúncios na mídia sobre vida de ostentação (propagandas, anúncios, telenovelas, matérias jornalísticas, etc.), as quais refletem que os indivíduos em ascensão almejam os mesmos acessos da pequena burguesia, e são embalados e emaranhados nas teias da globalização do consumo de marcas de referência globalizadas.

Os estudantes de famílias de classes favorecidas frequentam as melhores escolas no ensino fundamental e médio privado, mas, para acesso à profissão e carreira, preferem e buscam ativamente ingressar nas melhores universidades públicas, dentro ou fora do país. Isto decorre por um lado da “meritocracia”, ou seja, dos acessos “por concurso” aos lugares de acesso mais cobiçados e, por outro, da legitimação social ou até burocrático/legal que decorre de “exames de ingresso profissionais” a profissões “fechadas” como advogados, farmacêuticos, contadores, etc. Este termo pode ser levado em consideração quando falamos de prestação de serviço ou de buscar melhores serviços por *consumption abroad* (estudantes que viajam para estudar no estrangeiro). Para estes estudantes, o mercado cria privilégios na hora de concorrer a uma vaga de trabalho, sua posição, seus estudos e origem da universidade onde habilitou-se, facilita na hora da escolha do seu currículo entre os avaliadores das empresas. Bourdieu (2008) recorda que, pelo contrário, nos países em que a taxa de analfabetismo é muito alta, o simples fato de saber ler e escrever, ou, *a fortiori*, a posse de um diploma elementar é por vezes suficiente para assegurar uma vantagem decisiva na competição profissional. Carneiro (1996), pelo contrário, defende que nestes países “a educação passa a ser encarada como a principal determinante da reversão da pobreza estrutural e o único fator que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o círculo de ferro da exclusão; formulação com base na asserção evidente de que, de

outro modo, a pobreza socializa inevitavelmente para a continuação da pobreza”. Poderemos dizer que, perante opiniões contraditórias e ambas provavelmente com um grão de verdade, surgem oportunidades para a pesquisa empírica.

### **3.4. Tendências Recentes**

Consórcios estão sendo criados, tanto por instituições privadas quanto públicas, que se reúnem em parcerias, visando à ampliação de sua atuação e o compartilhamento de custos no ensino presencial e a distância, mas, também o atendimento a demandas específicas de grupos sociais em desvantagem. Este é um cenário de busca de inclusão social em que a educação não só é um bem público, mas também é considerada como um recurso estratégico para o país. Mas o país atualmente confronta-se com uma conjuntura adversa: o contexto nacional de baixo crescimento econômico com desvalorização da moeda nacional, a crise política na União Europeia, com escassez de recursos públicos e um modesto investimento privado inclusivamente no ensino superior, mas também algum investimento por parte do governo nas IES privadas. Recentemente, o governo federal, sob a presidência de Temer, diminuiu o número de bolsas ofertadas pelos programas sociais como: FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), CSF (Ciências Sem Fronteiras) e Prouni<sup>24</sup>. No cenário atual da economia nacional que apresenta recessão grave em dois anos sucessivos, o governo precisa ganhar fôlego financeiro, para não cair em uma total crise em todos os setores da economia do país, desta forma faz cortes em vários setores, incluindo investimento em infraestruturas, saúde e educação. Piketty (2013) nos alerta que é evidente que a falta de investimento adequado na capacitação da mão de obra pode excluir grupos sociais inteiros, impedindo-os de desfrutar dos benefícios do crescimento econômico, ou até mesmo rebaixá-los em benefício de novos grupos sociais.

Paralelamente, crescentes parcelas dos recursos do FAT (Fundo de Amparo do Trabalhador) têm sido reorientadas para as instituições públicas, na melhoria do ensino e da formação em geral. Estas, em contrapartida, devem atender, na formação superior (especialmente via cursos sequenciais), a uma parcela da população trabalhadora em situação de risco (pela iminência de perda de emprego por falta de especialização e graduação) devido às transformações tecnológicas ou mudança no conteúdo das suas funções ou ainda devido à eliminação de sequências ou áreas completas de atividades ocupacionais. Cada vez se fala mais, com preocupação, nas consequências da robotização articulada com a generalização da inteligência artificial que tendem a eliminar milhões de tarefas e empregos dos mercados de trabalho, incluindo muitos que, até há pouco, se pensou que sempre exigiriam deliberação subjetiva por um operador humano. Neste contexto, a nova política estimula a autonomia da

---

<sup>24</sup> Acessado no dia 10.07.15. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/mec-diz-que-esgotou-verba-para-novos-contratos-do-fies-em-2015.html>

gestão das IES públicas e torna obrigatória a cobrança de anuidades. Deste modo, a cada ano diminui o valor real da alocação dos recursos públicos para estas instituições ao mesmo tempo em que se impõe a cobrança de anuidades para todos os alunos, independentemente de sua origem social. Algumas medidas compensatórias têm sido implantadas, como a concessão de bolsas de estudo, o estímulo à “adoção de alunos de menor renda” por empresas privadas (com contrapartida de incentivos fiscais), ou a concessão de crédito educativo para quem não pode pagar “a vista”. Além disso, por conta da autonomia, as universidades públicas ganham flexibilidade administrativa para prestar serviços e gerar recursos para custeio e investimento. Mas, mesmo assim, algumas correm risco de não conseguir sobreviver e ser privatizadas, mas ainda não temos casos comprovativos no Brasil. Entretanto, tem-se dado a aquisição de universidades privadas por grandes grupos financeiros internacionais como a Kroton e Laureate.

Almeida (2012) nos diz que, em contraposição a uma visão ainda muito disseminada nos estudos de ensino superior no Brasil que identifica universidade pública como somente “lugar de rico, da elite econômica” e universidade privada como “lugar de pobre, dos excluídos”, os autores, baseados nas evidências empíricas coletadas, parecem apresentar uma concepção mais próxima da realidade, qual seja, a heterogeneidade em termos de classe social dos alunos presentes nos cursos das universidades públicas e que se acentua de modo que, quando comparado com o sistema privado, o setor público tem-se mostrado mais socialmente permeável aos segmentos de baixa renda. Poderá não ser totalmente correta a percepção social discriminatória do acesso ao ensino superior público, empurrando os alunos carenciados na dimensão cultural, social, linguístico e econômico para as instituições privadas, que utilizam do dinheiro público para oferecer vagas.

Na atual conjuntura mundial, a maior parcela de clientes dos governos são os carenciados, incluindo as classes médias “deixadas para trás” com a globalização, e que produzem a riqueza acumulada, transnacional que acabam proporcionando os enormes lucros de multinacionais que alimentam e beneficiam de paraísos fiscais, reduções de impostos, subsídios fiscais, financiamento a taxas favoráveis e mesmo assim evasão fiscal. O crescimento de partidos e políticos populistas e demagógicos, apoiados por monopólios e imprensa e manipulação nos meios de comunicação, incluindo meios sociais na internet, é por alguns comentadores dos mídia largamente atribuída à conscientização pelas classes média e média baixa do seu abandono pelos seus Estados face à sofreguidão da globalização, e de “terem sido deixados para trás” com uma muito real queda real de renda com aumento de precariedade de emprego, ou mesmo desemprego. A isso foi atribuída a “quase” eleição de *Madame Marine* de Le Pen em França, a eleição de *Mr. Trump* nos Estados Unidos, a decisão do eleitorado britânico pelo Brexit e os pregoados e aparentemente reais perigos de surgimento e crescimento de movimentos populistas no mundo. As assimetrias criadas pelo globalismo neoliberal correm

risco de abrir caminho ao renascer de nacionalismos totalitários, de populismos e do “desfazer” da globalização, não sendo excluído o espectro de mais e mais guerras regionais e até de uma guerra mundial. Isto tem sido amplamente comentado a partir da eleição americana, em “insuspeitos” periódicos financeiros de pendor liberal, como o *Financial Times*, *Washington Post*, o *Wall Street Journal* e a revista *Economist*, entre outros, e com referência as políticas subsequentemente adotadas nas relações entre Estados Unidos, China e Rússia. Neste contexto, parecerá, pois que as melhor políticas para suster os perigos que se vislumbram, passam pela recapacitação dos “deixados” para trás, através de programas de formação e de incorporação em atividades úteis para a sociedade, com redução das assimetrias de distribuição de renda de modo a recriar procura para os investimentos reais, em lugar de continuar a louca corrida na direção da concentração da riqueza que reduz a dimensão dos mercados e da demanda (por redução da remuneração dos trabalhadores, ergo consumidores) para aquelas mesmas macro corporações que, acumulando lucros e não vislumbrando outras oportunidades, desviam seus meios financeiros para a especulação, jogos de fusões e aquisições, e para a prestação de “serviços imaginários” (tipo jogos online – as novas casas de ópio) destinados a manter aparentemente ocupados os deixados para trás, nisso ou em alcoolização ou outras atividades alienantes.

### 3.5. Conclusão

O Estado e as famílias beneficiadas empurram as famílias carentes e não beneficiadas para a periferia das estruturas proporcionadas e regulamentadas por eles. Acontece de forma legitimada que, ao criar leis e projetos sociais, o Estado, pressionado pelas famílias donas do capital, direcionam os campos e as práticas das famílias sem ou com pouco capitais. Existe um trecho do livro de Bourdieu (*As Estruturas Sociais da Economia*, 2006) onde o mesmo relata os procedimentos do Estado e dos donos dos recursos financeiros em garantir casas aos cidadãos franceses longe dos grandes centros onde moravam as famílias ricas e donas do capital e do Estado, “uma vez mais ainda imputável, numa parte essencial, ao Estado; e que, correlativamente, a decisão econômica não é a de um agente econômico isolado, mas a de um coletivo, grupo, família ou empresa, funcionando como campo”.

O ambiente escolar reproduz bastante o que o individuo representa como personalidade até inteligências, como também os conceitos sociais. Dependendo do tipo de escola, o aluno pode apresentar agressividade, tristeza, anomalias comportamentais, falta de valores éticos e morais, falta de interesse nos conhecimentos e outros comportamentos que podem gerar um déficit no individuo por cada negação e atribuição que não obteve, como direito adquirido. Os déficits dos capitais são, de alguma forma, “programados” no “sistema” pelas agências de poder do Estado, assim como os capitais acrescidos para as famílias de poder político e de direito. Há situações bem esclarecedoras de negação quando o Estado e os donos

do dinheiro introduzem tipos de alimentações escolares de baixo teor nutricional ou de má qualidade. Observando que a população é “cliente” do Estado e as grandes empresas e seus empresários também são “clientes” do mesmo Estado, porque alguns têm mais privilégios do que os outros? Deste ponto de vista, talvez simplista, torna-se muito fácil de entender, a programação dos capitais e *habitus* do Estado e dos privilegiados por eles a qual é reduzida a uma questão de poderes e de acessos ao poder e articulação entre poderes. Para Ferreira (2000), a desigualdade social tem origem no acesso à educação. Entretanto podemos dizer que não é só neste cenário que as desigualdades podem ser reproduzidas por maus acessos a Instituições de pouco valor, da responsabilidade do Estado que garante esses acessos deficientes (mas também pode não ter meios para mais por estar politicamente forçado a favorecer outras prioridades), mas também pela má qualidade das escolas de periferias, mais uma vez da responsabilidade do sistema educativo do estado, dada a incapacidade das famílias para pagarem melhor ensino privado. A possibilidade aberta, nas estruturas sociais, de um possível rompimento parcial do sistema de heranças e práticas do *habitus* pela criação de políticas e programas de acesso a educação, surgidos nos 10 anos de governo de esquerda, nasceu com o intuito de contrapor às vantagens adquiridas e proporcionadas durante grandes períodos da história brasileira pelas classes mais favorecidas, ou melhor, os herdeiros das políticas de garantias do capital, os donos da terra e do dinheiro, um novo “poder” potencial, por parte de cidadãos de famílias de baixa renda de alterarem seus *habitus*, mesmo tendo para isso que confrontar as contingências de navegarem campos sociais, nas IES, até há pouco para eles estranhos.

Nem tudo é correto e nada está acima da crítica, principalmente de natureza econômica, política, sócio crítica ou mesmo ética, nas políticas de acesso ao ensino superior. Ao garantir o acesso ao ensino superior às classes menos privilegiadas, as IES que garantem o acesso têm proveitos, pois ganham garantias econômicas durante um longo período. Além da isenção fiscal, há repasses do governo federal e outros governos inseridos na política de acesso, de dinheiro público para estas IES que participam dos programas. Para as IES sua participação nas políticas de acesso ao ensino superior é garantia de aumento substancial da faturação, mas de aumento do número de “clientes” com um perfil pouco trabalhado, com baixo poder de compra, estudantes com poucas exigências, conhecimentos precários, mesmo assim satisfeitos com a oferta que lhes é feita do que sobra do mercado educativo e outros. As características, pouca exigência e perfil modesto dos estudantes carenciados, são reproduções do *habitus* incorporado pelos seus campos sociais de origem e também pela velha sociedade meritocrática, porque o *habitus* não nasce para o indivíduo no momento de sua participação ativa na sociedade. Ao contrário, todo seu passado, tanto dos seus avós como dos seus pais, já traziam consigo as heranças para as práticas e reprodução do *habitus*.

Na atual conjuntura mundial, a maior parcela de clientes dos governos são os carenciados, incluindo as classes médias “deixadas para trás” com a globalização, e que produzem a riqueza acumulada, transnacional que acabam proporcionando os enormes lucros de multinacionais que alimentam e beneficiam de paraísos fiscais, reduções de impostos, subsídios fiscais, financiamento a taxas favoráveis e mesmo assim evasão fiscal. O crescimento de partidos e políticos populistas e demagógicos, apoiados por monopólios e imprensa e manipulação nos meios de comunicação, incluindo meios sociais na internet, é largamente atribuída à conscientização pelas classes média e média baixa do seu abandono pelos seus Estados face à sofreguidão da globalização, e de “terem sido deixados para trás” com uma muito real queda real de renda e aumento de precariedade de emprego, ou mesmo desemprego, em benefício de uma classe política por eles percebida como desonesta, de famílias industriais muito ricas e de banqueiros que jogam com o risco moral em desfavor dos cidadãos comuns.



## CAPÍTULO 4

### **O *Habitus* como Referencial Teórico: capitais sociais, disposição e reprodução social.**

#### **4.0 Introdução**

O objetivo desta pesquisa é caracterizar e comparar a origem social e os *habitus* dos estudantes do ensino superior no Maranhão, tanto do ensino superior público como do privado e, no caso do segundo, em particular dos beneficiados pelo programa Prouni e pelo FIES. Visa ainda averiguar em que medida o ingresso no “campo” do ensino superior e a frequência deste por parte de cada um desses grupos de estudantes (estudantes de IES públicas, estudantes de IES privadas e, dentro destes, estudantes beneficiários e não beneficiários de Prouni e FIES) estão (ou não) associados à mudança de algumas dimensões dos seus *habitus*, nomeadamente os seus capitais social, cultural, simbólico, econômico e linguístico e, ainda, aquele que Bourdieu designou por *disposition* (disposição, enquanto capacidade, propensão e poder para atuar “produzir” resultados). A disposição estará, por exemplo, associada à antecipação pelos agentes (indivíduos ou grupos de alunos) da possibilidade de agência, ou seja, de ações suas, num dado contexto ou campo de relações sociais, no caso o campo acadêmico, poderem resultar na mudança da sua posição na estrutura de relações sociais em outros campos, como o campo do emprego, e ainda o seu capital simbólico e cultural, resultando na possibilidade de alargamento e diversificação das suas redes de acesso e convívio. Essa antecipação ou “expectativa do possível”, na terminologia de Bourdieu, suscitaria nesses grupos de alunos a disposição (propensão, mas também “poder”) para prosseguirem estudos. O seu acesso crescente ao sistema de ensino superior, à obtenção das respetivas qualificações e ao confronto dialético entre os seus *habitus* de origem e aqueles que confrontam (e parcialmente incorporam) no campo acadêmico, ainda que predominantemente em instituições privadas, pode possibilitar emergência de mudanças na estrutura (ou criar tensões a ela conducentes), ainda que os próprios agentes, não estando majoritariamente conscientes das estruturas e dos seus mecanismos de reprodução, possam não estar conscientes, ou possam mesmo negar quando verbalizada por outros, que da sua ação possam resultar tais possibilidades.

No caso específico que nos preocupa, se verificarmos a ocorrência de mudanças significativas nos hábitos e na percepção por esses beneficiários de maiores ou melhores possibilidades de emprego e bem estar decorrentes da frequência do ensino superior, poderemos admitir que essas mudanças, efeitos de agência no contexto da estrutura, representem uma superação, pelo menos parcial, dos poderes das estruturas sociais vigentes tendentes à fatal reprodução cega do *habitus* pela reprodução das desigualdades sociais em estrutura sociais relacionais. Sendo que a nossa pesquisa segue de muito perto a ontologia de Bourdieu e os

mecanismos nelas existentes para a sua reprodução, embora já tenhamos afluído e usado vários desses conceitos nos capítulos anteriores a fim de contextualizar o tema e justificar a sua relevância, neste capítulo procederemos a uma exploração mais sistemática deste referencial teórico que sustentará a nossa pesquisa de campo.

#### **4.1. O *Habitus* como Capital Cultural e os Sistemas de Ensino como Vias de Acesso e de Exclusão**

Capital Cultural foi um dos conceitos introduzidos por Bourdieu, como ferramenta para estudar a natureza dos mecanismos através dos quais se reproduzem as desigualdades sociais, nomeadamente nos sistemas escolares e através deles. Também por isso, tem sido um dos mais estudados empiricamente em muitos países (Mills & Gale, 2007; Gaddis, 2013; Potter & Roksa, 2013; Andersen & Jaeger, 2015; Cheng & Kaplowitz, 2016; Lehmann, 2017). Os resultados desses estudos são, em geral, confirmatórios de que o “sucesso escolar”, em todos os níveis de ensino, está associado, pela positiva e pela negativa, ao capital cultural que os estudantes trazem das suas famílias e dos seus meios sociais de origem. Constatase que a educação pode não ser “... o grande equalizador num mundo que em tudo o resto é injusto”, ao contrário do que era admitido desde que, nos meados do século XIX, foi introduzido em muitos países o ensino público massificado e muitos passaram “a olhar a educação pública como um direito básico e um veículo que lhes fornece compensações e oportunidades para viverem vidas mais realizadas e satisfatórias” (Mills & Gale, 2007).

Bourdieu (2012, p. 74) afirma que o capital cultural se apresenta em três estados: “no estado incorporado, apresenta-se sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, tudo que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; enfim, no estado institucionalizado, ele apresenta uma forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação à certificação escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais”. Relativamente aos três estados do capital cultural, o enquadramento dos estudantes provindos de classes médias e superiores, no Brasil atual como em França ao tempo de Bourdieu, são bem diversos dos que vêm das classes desfavorecidas ou socialmente periféricas e isto condiciona a inserção e resultados académicos de ambos os grupos. A propósito do pensamento do autor, na pesquisa de campo que descrevemos nos próximos capítulos desta tese, adotamos princípios de “observação” da experiência vivida por cada grupo de estudantes, pertencente e não pertencente aos programas de políticas públicas de acesso ao ensino superior, em instituições universitárias públicas e privadas. Desta forma, se buscará identificar

comparativamente, as oposições precedentes e subsequentes à sua participação no ensino superior, nos capitais constituídos e construídos pelos estudantes durante seu percurso familiar e escolar vs. universitário e quais as mudanças observadas pelos estudantes antes e depois do seu acesso ao ensino superior.

No seu convívio do dia a dia, a maioria dos estudantes de classe privilegiada e parte dos oriundos da média e pequena burguesia usam e, ao usá-los, reproduzem os mecanismos da distinção social, ainda que não necessariamente conscientes da natureza e do papel desses mecanismos na reprodução das estruturas sociais, ver Bourdieu (2012, p. 100). Segundo ele: “os pequeno-burgueses ascendentes são propriamente definidos pelo fato de se determinarem em função de chances objetivas que não teriam se não tivessem a pretensão de obtê-las e se não acrescentassem, por conseguinte, aos seus recursos em capital econômico e cultural, recursos morais”. Eles recebem, tanto explicita como tacitamente, pelo convívio no seu meio social e também pelo acompanhamento e instrução, o conhecimento e a disposição relevantes, tanto de conteúdo caracterizado como acadêmico quanto da chamada cultura geral. Dessa forma adquirem um capital cultural bem maior e mais diversificado do que aquele que adquirem os oriundos de classes mais desfavorecidas, incluindo conceitos, referências e interesses e, mesmo, posturas mais inquisitivas e críticas que são fundamentais para o seu crescimento e formação educacional. Além disso, eles têm acesso e lugar em escolas melhor referenciadas. A este respeito, Bourdieu (2012, p. 73) afirma que “a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe”. Sendo que os capitais detidos são decorrentes da reprodução dos *habitus*, incluindo disposições, dos agentes ou são meios construídos por eles para seu próprio reposicionamento nas redes de relacionamentos que constituem as estruturas sociais, mantendo-as e reproduzindo-as quando apenas buscam reposicionar-se, será que o estabelecimento no Brasil de políticas públicas para promoção do acesso das camadas sociais desfavorecidas ao ensino superior, por meio do ProUni, FIES, Enem e regime de cotas, proporciona a reconfiguração dos *habitus* dos agentes neles participantes? Verdadeiramente precisamos de inquirir e entender de que forma os *habitus* familiares, trazidos pelos vários grupos de estudantes, são aculturados por confronto com outros *habitus* no campos universitário, bem como pela elitização das classes profissionais nos meios sociais, daí decorrente, sendo que boa parte desta realidade pode apenas ser observada nas suas manifestações, através da inquirição das ações e entendimentos imperfeitos e parciais de grupos dos próprios agentes individuais.

Conforme já se adiantou no capítulo anterior, o programa ProUni, entre outros objetivos, visou a redução das desigualdades sociais. Em nossa empreitada para entender as estruturas (ou a incorporação) de capital cultural nos beneficiários do Prouni, procuramos também, entender os mecanismos e fatores que, tendencialmente, geram, alimentam e reproduzem as desigualdades tanto no acesso ao sistema de ensino superior, quanto no percurso nele, implicando um condicionamento no desempenho escolar de cada indivíduo, em função da sua origem e antecedentes sociais. Numa sociedade tão classista como a brasileira, não é difícil encontrar desigualdades, de vários graus e naturezas, entre classes ditas privilegiadas e as desprivilegiadas, as quais estão já muito estudadas pelos sociólogos (ver, por exemplo, Almeida, 2012; Catani, 2000). A desigualdade social é, ao mesmo tempo, uma situação (status) daqueles por ela são positiva ou negativamente discriminados e uma prática na atuação dos servidores públicos e privados, das instituições e dos órgãos governamentais que regulam e superintendem atividades sociais relativas a saúde, educação, moradia, lazer, emprego e mesmo língua. Para os jovens provenientes das classes social e economicamente desfavorecidas, a oportunidade de mudança mais óbvia passará pela formação educacional escolar, que lhes possibilite ou, pelo menos, não impeça o seu acesso ao exercício de profissões ou atividades que requerem uma qualificação superior e/ou as competências que ela providencia. Pelo contrário, noutros países que valorizam mais a iniciativa e competição empresarial, como os Estados Unidos, a ascensão social está mais ligada ao sucesso financeiro e pode passar pela mera escolaridade média, seguida de iniciativa e sucesso nos negócios. Esta é a essência do tão proclamado “American Dream” de que qualquer um se trabalhar bastante será um “ganhador”. Ao contrário, no cenário brasileiro, embora não descartemos a iniciativa nem tão pouco as histórias de sucesso por parte de alguns, como donos de restaurantes, lojistas, empreiteiros e outros, atribuímos-lhes menor valor simbólico e, para a família brasileira comum, prevalecem, como evidência de sucesso, o posicionamento nas hierarquias simbólicas, as atitudes morais, os estudos e o respeito do próximo e principalmente a titulação decorrente dos estudos superiores. Nesta linha, Souza (2009, p.45) refere a transmissão de estes e de outros valores: “O que a classe média ensina aos filhos é comer nas horas certas, estudar e fazer os deveres de casa, arrumar o quarto, evitar que os conflitos com amigos cheguem às vias de fato, chegar em casa na hora certa, evitar formas de sexualidade prematuras, saber se portar em ambientes sociais etc. As famílias da classe média ensinam, portanto, os ‘valores’ de uma dada ‘classe’, que são os valores da autodisciplina, do autocontrole, do pensamento prospectivo, do respeito ao espaço alheio etc. Que esse aprendizado seja ‘esquecido’ ou não tematizado deve-se ao fato de que ele é transmitido afetiva e silenciosamente no refúgio dos lares. O aprendizado familiar é afetivo, ele só existe porque existe também a dependência e a identificação emotiva e incondicional dos filhos em relação aos pais (p. 45).” O que Souza, no entanto não afirma, nem parece aperceber-se, é que os valores (comportamentos) que ele afirma que as famílias das classes médias

transmitem são expressões do seu *habitus* e são instrumentais na reprodução de seus capitais culturais, simbólicos e sociais, e ainda com implicações para o econômico, através dos relacionamentos sociais. Um comportamento referido expressamente no seu texto como ‘estudar e fazer os deveres de casa’ é a ‘dedicação aos estudos’. Porém, não refere o papel desses ‘valores’ da família de classe média na inserção de seus filhos nos sistemas de ensino, desde o básico ao superior. Por isso, sem dúvida, será necessário, em nossa pesquisa de campo junto dos inquiridos, averiguar em que medida eles entendem que ter uma formação superior garante acesso ao trabalho e, em particular, ao emprego.

No Brasil, em sua formação geral ou educacional recebida em sala de aula (preparação do vestibular/ensino médio), os estudantes são instruídos em história, geografia, gestão (matemática), saúde (biologia), música, arte, literatura, poesia e língua (português e inglês) etc., em conteúdos e lógicas que lhes surgem distantes da realidade do seu dia a dia e de sua prática educacional. O tempo de permanência dentro da escola é menor do que o seu tempo livre, “em casa”, em sua localização ou em seu espaço de convívio. Para os filhos de classes desfavorecidas, o acompanhamento e instrução por parte da família (pais, tios, avós e outros), quando há, são mínimos, bem resumidos e com horizontes específicos e limitados tanto pelo contexto como pelos antecedentes sociais dos familiares. Quando não há esse convívio familiar, o estudante evade-se para “a rua”, ou para grupos esportivos ou culturais, e a família, mas mais ainda a escola, já socialmente distante, vai se afastando mais da sua prática e horizontes de vida.

As práticas e contextos dos ‘herdeiros’ de outras classes sociais são diversos daqueles (a este propósito, ver Bourdieu e Passeron, 1964/1985, p. 19-44). Devido a mecanismos, em parte explícitos e em parte tácitos (ou mesmo inconscientes, por vezes contraintuitivos no propósito e nos efeitos), encastoados na prática das escolas tanto quanto nas práticas das famílias, as chances objetivas (medidas historicamente em termos de percentagens de acessos) de os filhos de classes privilegiadas terem sucesso escolar e, subsequentemente, profissional, são bem maiores do que as dos estudantes oriundos de classes desfavorecidas. Segundo Bourdieu e Passeron (*op. cit.*)<sup>25</sup>, isto decorre, conforme já se abordou no capítulo anterior, tanto de diferenças nos antecedentes sociais, culturais, econômicos e linguísticos de uns e outros como da aparente e alegada ‘neutralidade’ do sistema de ensino relativamente a essas diferenças. Estas diferenças de antecedentes e competências são mais tarde conceptualizadas pelo autor, como diferentes ‘capitais’ (por exemplo, em Bourdieu e Passeron, 1970)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964/1985), *Les héritiers – les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

<sup>26</sup> Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *La Réproduction – éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

No Brasil de hoje, o aluno proveniente de classe desfavorecida ou desprivilegiada, não tendo tido ou não esperando ter êxito em exame de acesso a universidades públicas (vestibular ou ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio), pleiteia uma vaga nas Universidades privadas através do Prouni ou FIES, uma via alternativa que há alguns anos (em 2005) lhe foi aberta pelo Governo Federal. A concessão de bolsas do Prouni para a frequência do ensino superior, tem também como base de avaliação um resultado suficiente no ENEM, mas atende ainda a outros critérios e requisitos, especificados no programa social do governo federal e referentes à natureza institucional do percurso acadêmico anterior do aluno e ao seu rendimento familiar. Mesmo com este modelo de seleção, alguns autores disputam que esta seja a melhor forma de proporcionar a estes estudantes o acesso ao ensino superior. Assim, Costa (2012, p. 37) afirma que o ENEM, tendo um papel importante como exame de pré-requisito para o ingresso ao ProUni, ainda se configura como um mecanismo seletivo. Segundo ele, as políticas públicas de acesso sem ampliação de vagas nem maior investimento na qualidade do ensino fundamental e médio, tornam-se soluções paliativas e só contribuem para o caráter ainda excludente do acesso à Educação Superior. Isto sugere, sem explicitamente o dizer, que a adoção de ‘meias medidas’, ao dar uma aparência de resolver o problema da discriminação no acesso e percurso acadêmico superior, legitima a discriminação que, explícita, mas principalmente implicitamente, ainda se manteria. Por exemplo, há uma concentração da oferta de vagas na área humana (conforme dados do ano de 2015 apresentados pelo Programa Universidade para Todos, em todo território brasileiro: nos cursos de administração foram usadas 13.168 vagas; nas engenharias 12.362; em direito 7.887; em pedagogia 7.725; e nas ciências contábeis 6.865<sup>27</sup>). Por outro lado, a formação dos estudantes bolsistas torna-se objetivamente e perceptivelmente inferior, quando comparada com a formação dos estudantes do ensino superior das universidades públicas.

Entre os estudos e a vida cotidiana, alguns estudantes bolsistas do Prouni dividem o seu tempo entre os estudos e a profissão que exercem no momento. Desta forma, sua frequência no curso passa a ser noturna, pondo em causa sua aprendizagem como alunos. Por exemplo, Sposito e Andrade (1986, p. 11), em seu estudo sobre os alunos que frequentam cursos noturnos, salientam que, para estes alunos, o trabalho é uma necessidade precoce, determinada pelas estratégias de sobrevivência econômica familiar. Por outro lado, embora os estudos sejam o objetivo primordial destes estudantes, eles muitas vezes não sabem exatamente o que almejam como profissão. O único objetivo claro para eles é a criação de uma possibilidade de concretização de mudança de vida através dos estudos. Para estes autores, a dúvida e a falta de esclarecimento predominam: “A perspectiva de mudança não está muito bem delineada. Ela se articula com a ideia de que é a escolaridade o pré-requisito necessário para empregos melhor

---

<sup>27</sup> Acessado em 20-08-2015. <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/prouni-disponibiliza-lista-de-cursos-e-instituicoes-aos-candidatos>.

remunerados”. Desta forma, antes de ser bolsista ou frequentar uma universidade, seja ela pública ou privada, os estudantes de famílias de baixa renda, criam uma expectativa de mudança tanto para si como para as suas famílias (ou, sendo ela sugerida pelos media e pela publicidade dada aos programas sociais dos governos, interiorizam-na). Costa (2008, p. 18) suporta esta ideia quando afirma que “o sonho de grande parte dos jovens brasileiros é ingressar na universidade para, entre outros motivos, buscar formação acadêmica, qualificação profissional, ascensão social”. Mas, frequentemente, antes e durante a sua formação pré-universitária, o estudante de família de baixa renda, contribui para o sustento familiar, o que dificulta a sua assiduidade e aprendizagem na escola e isto se mantém quando ingressa no ensino superior. Costa (op.cit., p. 86), analisando os dados do ENADE da PUC-SP, constatou que “os alunos bolsistas necessitam de trabalhar para auxiliar no sustento familiar e garantir suas condições de permanência na universidade. As dificuldades não esmorecem o futuro graduado, antes ele colabora na realização do *seu provável*”. Desta forma, tenderia a reproduzir as circunstâncias e os mecanismos discriminatórios e a frustrar as suas próprias expectativas, pois, citando, de novo, Bourdieu, pode ser o caso de que as estruturas de reprodução social às quais visa escapar, embora se transformando, se mantenham no essencial:

“Pelo fato de as condições objetivas (por oposição à “situação” abstrata dos economistas e psicólogos) se definirem por uma relação específica entre mecanismos, tais como o mercado de trabalho ou o mercado escolar e o conjunto das propriedades constitutivas do patrimônio de uma classe particular de agentes, as práticas [...] são ajustadas a essas condições objetivas toda vez que este for o produto de condições semelhantes àquelas às quais deve responder, isto é, em todos os casos em que as estruturas e os mecanismos que as reproduzem e/ou a posição dos agentes relativamente a essas estruturas não tenham sofrido alteração importante. Nesse caso, a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver ‘de acordo com a sua condição’, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável” (Bourdieu, 2012, p. 90).

Interessa-nos, por isso, averiguar se, *post facto*, prevalece o ‘fatalismo’ constatado por Bourdieu na dialética entre estrutura e agência ou se intervenções do Estado, deliberadamente transformadoras, que visam reverter, ou pelo menos alterar ou condicionar significativamente os poderes dos mecanismos causais sociais de reprodução da estratificação e discriminação social, na verdade cumprem seus objetivos, mormente, na perspectiva de seus pretendidos beneficiários. Nas seções seguintes analisaremos, respetivamente, o valor subjetivo e objetivo do diploma (grau superior), o *habitus* e a natureza de cada uma das formas de capital que ele envolve (capital cultural, social, linguístico, simbólico, econômico). Discutiremos também a natureza da causalidade, definida como as disposições, ações ou intervenções que vão contra, ou condicionam e eventualmente modificam, pelo menos temporariamente, a reprodução do *habitus*. Isto permitirá consolidar a nossa base teórica ou referencial teórico, conjunto de conceitos interligados, capaz de sustentar o enunciado da nossa questão de pesquisa, bem como

a metodologia a adotar para recolha e análise de dados empíricos no Maranhão, o nosso objeto de pesquisa.

#### **4.2. A Antecipação do “Valor do Diploma” pelos Beneficiários do Prouni e FIES**

O ProUni mobilizou um número significativo de estudantes, no Brasil, para ingresso no ensino superior. Desde 2005, quando o Programa se iniciou, até 2014 (últimos dados atualizados pelo Ministério da Educação do Brasil) o Prouni ofertou 2.225.038 bolsas entre integrais e parciais (SisProuni 2015). Dando acesso e formação superior aos alunos advindos de famílias de baixa renda, rompeu uma tradição cultural reproduzida durante anos pelas famílias de renda média e média alta. Ainda que o rompimento tenha sido indireto ou parcial (pois o novo canal de acesso foi limitado às universidades privadas e apenas a alguns tipos de cursos), não deixou de constituir uma rotura séria com o que era anteriormente ‘habitual’. O Prouni proporcionaria aos bolsistas que concluíssem o ensino superior uma perspectiva de mudança na sua vida profissional, atual ou prospectiva, que contribuiria para suas tomadas de decisões com relação ao campo profissional. Durante a sua formação, aprenderiam a valorizar o diploma, que é a finalização da jornada estudantil. Adquiririam competências adicionais através das empresas, que os indicariam para cargos de chefias, ainda que intermédias, na sequência dos graus conquistados na formação superior. Sposito (1986, p.11), referindo-se ao estudante trabalhador, nos diz que “... a perspectiva de mudança profissional e de alguma ascensão é nitidamente atribuída ao diploma, porque a própria empresa postula a titulação como elemento indispensável para a obtenção de cargos melhores. Em outros, ... [casos] surge do projeto de vida do próprio estudante, sem que o emprego atual o tenha exigido”. Já Bourdieu (2012, p.78), na mesma linha, tinha apresentado uma perspectiva mais ampla, pois, ao tratar do valor simbólico do diploma como garantia de sucesso e reconhecimento, nos dizia que, “o certificado escolar permite... a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’; permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar”.

Todavia, verificamos que hoje, o valor agregado atribuído ao diploma é muito mais visível do que antes, pois algumas agências internacionais de ‘Ranking’ de universidades, como a *EdUniversal* e mesmo a *AACSB*, entre outras ‘métricas’ do valor acrescentado pelos cursos, comparam quantitativamente as anualidades pagas pelos estudantes (e famílias) para a frequência de cursos conceituados com os incrementos salariais esperados à saída do curso (obtidos através de inquéritos aos empregadores de ex-alunos das escolas) o que permite calcular o ‘retorno financeiro’ das formações. Na mesma linha vão os créditos bancários proporcionados por bancos norte americanos e europeus a estudantes candidatos, por exemplo, a cursos de MBA, que dessa forma avaliam o risco desses empréstimos através do cálculo do “valor atual



esperado” do futuro diploma e sua comparação com o custo do mesmo. De uma ou outra forma, o valor atual monetário dos fluxos futuros financeiros esperados para um graduado, decorrentes da obtenção de um diploma, tal como os resultados de inquéritos que medem a notoriedade e reputação de cursos e escolas junto dos “empregadores” e outros *stakeholders*, contribui para a ordenação (“rankings”) das melhores universidades e cursos, no mundo e por regiões. Similarmente, ao vislumbrarem oportunidades futuras nos mercados de trabalho especializados, os estudantes bolsistas do Prouni e FIES, motivados pela inclusão ao ensino superior, vão em busca tanto de múltiplas competências, como de uma formação específica (especialização, CSF - Ciências Sem Fronteiras), e até mesmo de uma segunda graduação. Buscam preparar-se, por antecipação, para as ofertas de melhoria de ‘carreira’ e exigências do mercado que vislumbram. Entretanto a obtenção do diploma não dá certeza de sucesso, pois este será ainda dependente de outros capitais detidos pelo mesmo estudante. Isto sugere que no nosso estudo de campo caracterizemos não só os capitais de origem dos inquiridos, mas também recolhamos informação sobre seus capitais adquiridos e disposições.

Outra questão, relacionada com a anterior, tem a ver com o que poderíamos chamar o “prazo de validade” do diploma. Se um estudante demorar “demasiado tempo” até obter emprego ou melhorar a sua carreira na sequência de obter de uma titulação acadêmica, essa titulação é vista como falha em consequências e objetivamente perde valor de mercado. Um engenheiro, médico ou advogado que se graduou, mas durante anos não praticou, é comumente visto, até por si mesmo, como tendo perdido competências. Nas palavras de Bourdieu (2012, p. 134), “Para compreender como se estabelecem, na prática, as relações entre o sistema de ensino e o aparelho econômico e como se manifesta, de forma prática, a autonomia relativa do sistema de ensino, é preciso tomar por objeto o efeito ... da garantia escolar sobre o mercado de trabalho (... sistema das relações objetivas [...] entre detentores de diplomas [...] e [...] detentores de cargos).” Além do valor do diploma e da ‘idade’ do diploma, a idade do agente à data da diplomação será também um fator primordial no acesso ao trabalho e emprego, por isso, no nosso estudo de campo também averiguaremos as diferenças de idade apresentadas pelos estudantes das IES privadas *versus* estudantes das IES públicas.

Vale acrescentar que as estratégias de conversão do capital econômico em capital cultural que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas (à qual se juntou depois a atribuição de fundos públicos ao pretendido desenvolvimento de capital cultural pelos candidatos admitidos ao Prouni e FIES) são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de retorno asseguradas pelas diferentes espécies de capital. Mas interessará garantir, por parte do Estado e também dos alunos, que o investimento escolar tenha sentido, o que exigirá que seja objetivamente garantido um mínimo de reversibilidade da conversão do valor investido que ele implica (ou seja, que o capital econômico investido resulte

em capital cultural, o qual, por sua vez, se converta em capital econômico – para o aluno e para o Estado) - veja-se, numa perspectiva similar, porém mais restrita, Bourdieu (2012, p. 79).

A valorização do diploma também vai depender do perfil do curso, da infraestrutura científica da universidade e do desempenho do aluno. Com as novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), novas carreiras e inovações, o estudante também corre o risco de permanecer ultrapassado para o mercado de trabalho, principalmente quando, dentro das Instituições, permanecem os velhos modelos de programas universitários de ensino. Almeida (2012, p. 197) em seu discurso sobre mercado de trabalho diz que “é preciso reter que o mercado de trabalho funciona, também, como um “mercado simbólico”, legitimando, ou seja, reconhecendo valor simbólico ao bem sob questão, os tipos de diplomas obtidos, ou não, deslegitimando-os”. A natureza simbólica destes mecanismos de legitimação exige que, para serem eficazes, eles não possam ser óbvios, conforme explica Passeron:

“Aquilo que, num mercado simbólico, faz o valor de um *bem cultural* (obra, estatuto legítimo de uma pessoa ou de uma prática) supõe sempre propriedades sociais ou relações de forças entre os atores sociais, as quais não poderiam aparecer como tais aos seus atores sem fazerem desaparecer o que, aos seus olhos e nos seus comportamentos, sustenta o valor propriamente simbólico do bem cultural, [isto é] a sua legitimidade. O desconhecimento das relações sociais que fazem a eficácia simbólica de uma mensagem, agente ou sistema culturais é sinônimo do reconhecimento da legitimidade cultural da obra, da pessoa ou da instituição [...].

É precisamente esta origem própria da eficácia simbólica que se torna inatingível quando se reduz a posse de um bem simbólico ao tipo de posse que caracteriza os bens econômicos *stricto sensu*. As metáforas econômicas ou mecânicas da posse (‘capital’, ‘título’, ‘bens’, ‘transmissão’, etc.) impedem então de formular completamente os efeitos sociais que são associados à *apropriação por interiorização*, processo cujo efeito é precisamente de conseguir fazer esquecer, aos possuidores como aos não possuidores (incluindo os desfavorecidos), os mecanismos e relações de força que têm permitido uma apropriação simbólica.

Assim, o recurso ao conceito analógico de ‘capital’ cultural ou escolar é frequentemente criticado sem razão: os críticos são os únicos a tomar esta designação ao pé da letra. Esta nomenclatura analógica preenche funções heurísticas (...) para só tomar um exemplo desenvolvido por Pierre Bourdieu, vê-se que a ‘incorporação’ do capital cultural e escolar numa pessoa – resultado dos processos de socialização e de escolarização que têm como característica, ao se tornarem invisíveis no seu resultado, tornarem o *habitus* indiscernível da pessoa – [essa incorporação] origina precisamente, num mercado simbólico, o valor do capital escolar e cultural [dessa pessoa]. Esse ‘capital’ revela assim uma propriedade bem paradoxal: ele só assume todo o seu valor de troca na medida em que consiga fazer-se reconhecer socialmente como propriedade intrínseca da pessoa privada [que o detém] e, em contrapartida, fazer-se esquecer como produto ou privilégio social.” (Passeron, 1982, p. 575-576).

Outra forma, mais operativa, de mensuração do valor (relativo) do diploma, porém com efeitos simbólicos, na medida em que credencia e legitima as titulações obtidas pelos estudantes e, nesse sentido contribui para a “objetivação” dos graus como parte das *personae* daqueles que “colam grau”, é usada pelo Governo Brasileiro através do Ministério da Educação e sua agência reguladora, através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) que avalia o desempenho, habilidades e competências dos estudantes, adquiridas durante sua

formação nas Instituições de Ensino Superior. Mas, não cabe somente ao cumprimento do estudante a tarefa de legitimar o diploma, ela também passa também pelas IES (Instituições de Ensino Superior) a quem cabe melhorar estruturas no que diz respeito aos cursos, docentes, pesquisas, extensão, responsabilidade social, gestão das instituições e outros. Também o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) é incumbido de analisar as IES, os cursos e os desempenhos dos estudantes. Os métodos utilizados pelos órgãos competentes para avaliação das IES e dos Estudantes, alegadamente suscitam uma competição benéfica entre as IES, estimulam o seu esforço de gestão estratégica, o recrutamento de melhores docentes e discentes e a persecução da valorização dos diplomas junto dos potenciais empregadores, criando uma variedade de oportunidades para os estudantes e para as IES. Cunha (2003, 51-52) descreve e comenta um caso de insucesso das IES logo após os processos de avaliações *in loco*, por agentes dos reguladores: “12 cursos de graduação de matemática e de letras receberam sanções negativas (foram proibidos de admitir novos estudantes), mesmo assim só após cinco resultados eficientes consecutivos, confirmados por inadequadas condições de oferta, verificadas no local. Apenas uma IES (privada, situada na periferia da área metropolitana do Rio de Janeiro) perdeu o *status* universitário da autonomia, por idêntica razão, em escala ampliada”.

O valor percebido de diplomas de instituições específicas decorre, em grande medida, dos indicadores de qualidade aplicados nas avaliações do Ministério da Educação, através de seu sistema de avaliação SINAES. Entretanto, no caso do mercado mundial, na atual formação superior progressivamente globalizada, quem tem vindo a ganhar peso na determinação do valor dos diplomas, dada a dificuldade de os candidatos, empregadores e financiadores conhecerem os milhares de IES que concorrem entre si, são as agências de ranking de diversos países, entre eles o Estados Unidos da América (CWUR), Inglaterra (*Times Higher Education Supplement*), Xangai (*Academic Ranking of World Universities*) e outros, além de várias agências de “acreditação”, tanto privadas como públicas. Na verdade, o sucesso e o valor de um dado diploma de um dado estudante também dependem da prestação individual do estudante, a qual por sua vez depende do seu capital social, mas não há uma determinação mecânica. O sucesso e a possibilidade de empreender e fazer, também neste contexto, dependem muito das possibilidades, idiossincrasias e percepções do indivíduo. Costa, (2012, p. 26) diz que “é importante considerarmos que o acesso ao conhecimento e às oportunidades está vinculado ao desempenho dos indivíduos, pois, mesmo assegurando a todos as mesmas condições, há diferenças em relação ao aproveitamento e o êxito nas trajetórias individuais”. Essas trajetórias que notamos no estudante, são momentos individuais e sua experiência e olhar sobre o mundo externo é percebido pelo autor (estudante) conforme as situações em que se encontra ou em que se encontrou. Porém, Costa não parece ciente de que boa parte do potencial de cada estudante é,

em boa parte, contingente do seu *habitus* e que este o é da sua origem e referência de classe, no sentido de Bourdieu.

Além do apoio e incentivo das IES que atuam no reduzir o desgaste do diploma ou até de melhorar o seu valor simbólico de mercado, há outras entidades que atuam na valorização de mercado de alguns diplomas, nomeadamente daqueles que são exigidos como pré-requisito para admissão a uma “ordem profissional” (profissões ‘fechadas’ ou legalmente regulamentadas). Também isto não é novo já que Bourdieu afirma:

Desde que o problema da relação entre o diploma e o cargo é apresentado, assim, como manifestação, no plano da experiência prática, da relação entre o “tempo” de transformação da técnica, da economia e da escola, acaba-se por ver reintroduzir a política (caso contrário, abandonada) sob a forma de estratégias individuais que os agentes utilizam para se defenderem contra a exploração ou para exercê-la – nas lutas de classe cotidianas – com o intuito de obterem o rendimento máximo de seus diplomas ou tirarem o maior proveito de seus cargos; ou ainda, sob a forma de estratégias coletivas, utilizadas pelos sindicatos que visam estabelecer, pelo conflito ou pela negociação, uma relação garantida entre o diploma e o cargo – ora, tal relação é, a cada momento, o objeto de uma luta, na medida em que os vendedores de trabalho tentam “valorizar seus diplomas”, enquanto os compradores procuram obter, pelo menor preço, as capacidades que, presume-se, são garantidas por esses diplomas (Bourdieu, 2012, p. 135-136).

Os conselhos e ordens de fiscalização do exercício dessas profissões só permitem a inscrição e, portanto, o acesso à profissão, a graduados em certas especialidades, os quais geralmente têm adicionalmente que prestar provas de qualificação geralmente exigentes e nelas obterem bom desempenho. O membro de uma ordem exerce a especialização conforme os critérios estabelecidos e fiscalizados por essa instituição. No caso das ordens dos advogados e médicos, o exercício acontece depois de uma avaliação eliminatória e classificatória.

#### **4.3. O *Habitus* e as várias formas de ‘Capitais Sociais’**

Há conceitos de difícil definição que, no entanto, se tornam inteligíveis com recurso a uma ilustração. O *habitus*, conceito largamente utilizado e difundido por Bourdieu e outros sociólogos, é um desses conceitos. Tomemos por exemplo, uma descrição “realista” que encontramos na literatura do século XIX: “Arthur, olhando pela vidraça aberta, uma claridade terna de luar que aparecia por cima da linha dos pinheiros, recitava versos de Hugo, sufocado de uma melancolia deliciosa: *Et j’étais devant toi plein de joie et de flamme, Car tu me regardais avec toute ton ame* [...] Arthur tinha então vinte e três anos. Pertencia a uma família burguesa [...] Seu bisavô paterno [...] pertencia ao grupo de poetas [...] faziam sonetos aos fidalgos [...]” (Eça de Queiros, 1925, p. 8, no romance ‘A Capital, Cenas Portuguesas - começo de uma carreira’). A situação descrita nesta cena d’A Capital, a conhecida obra de Eça, e o estilo assumidamente dileitante ilustram bastante bem, tanto pelo que diz como pela forma como o faz, a utilização de um conjunto de referências sociais para esclarecer o leitor sobre a herança

socioeconômica do personagem ‘Arthur’ (e, eventualmente, se identificarem com ela): viajava de comboio/trem, em carruagem de 2ª classe (ao tempo também existiam 1ª e 3ª classes, para abastados e para pobres, respectivamente) e deleitava-se com poesia romântica de Victor Hugo, no original em francês. Como se isto não chegasse, o autor informa o leitor de que a personagem era descendente de burgueses poetas que, gerações antes, através da poesia, tinham lisonjeado os aristocratas que então comandavam a sociedade... Estas mensagens, magistralmente transmitidas pelo autor aos seus leitores, nesses tempos também presumidamente burgueses e conhecedores das mesmas referências, caracterizam o que, mais de meio século depois, Pierre Bourdieu veio a designar por ‘capital social’ e ‘herança’ familiar e de classe. Estes conceitos são cruciais no contexto de nossa pesquisa, onde se utiliza a ‘linguagem’ não só como veículo, instrumento e componente da herança familiar do *habitus*, mas também como modo de ser e de agir, fundado e representado, entre outros, no capital social e cultural detido e reproduzido por grupos sociais e famílias inter-relacionadas, e dentro dos grupos, pelos indivíduos. A herança social do personagem (e talvez a do leitor) torna-se visível, como uma segunda pele, quando o autor sugere que o jovem está na continuidade do conhecimento, do gosto, da educação e dos gestos, do ser e agir, herdados do seu bisavô.

Para Bourdieu, o *habitus* é bem mais dominador e influenciador do que aparenta, é a um tempo consciente e inconsciente. As ações sociais, políticas, morais e de vida de um indivíduo ou grupo, são capitais herdados / modelados através da família, pelo sistema econômico, cultural, social e linguístico e servem a um tempo de identificadores, de instrumentos e de restrições na reprodução das estruturas (de relacionamentos) sociais. São exemplos de capital cultural e simbólico: os “títulos” da família (apelidos e referências a ‘posições’, ‘direitos’ e ‘distinções’, de valor social simbólico e/ou pecuniário, histórica e presentemente ocupados, detidos ou atribuídos a membros da família), as escolas/colégios frequentados pelas suas crianças e jovens (relacionamentos sociais daí decorrentes e titulações acadêmicas), convívio “em sociedade” (incluindo referências e relações) e Estado (estatutos de funções exercidas pelo sujeito, familiares ou pessoas das suas relações) que, nas classes mais abonadas (detentoras de recursos ou com acesso a eles), se fortalecem através da meritocracia e da hierarquia social, tanto tacita como ostensivamente assumidas.

Nas ciências sociais e humanas, o termo *habitus* começou a ser usado principalmente por autores como Émile Durkheim e Pierre Bourdieu. Durkheim, sugeriu a existência de dois ‘seres’ no indivíduo, “um constituído de todos os estados mentais na vida pessoal e individual e outro o sistema de ideias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte” (Filoux, 2010, p. 49). Por outro lado, em Bourdieu (2012, p. 84) vamos encontrar um texto bem semelhante, quando

ele nos diz, “o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque - a própria palavra o diz – ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual”. O autor nos remete a entender e presenciar o conceito de *habitus* no ambiente social do indivíduo ou grupo. O *habitus* não permanece na narrativa, vai criando vida, vai se desenvolvendo, transformando e aumentando a cada dia em todos os sistemas construídos pela sociedade. É frequentemente apropriado e sistematizado pelo Estado e seus agentes e institucionalizado em regras, leis e modos de vida geralmente aceites numa sociedade. Segundo John Scott, *habitus* é “um conjunto de disposições adquiridas de pensamento, comportamento e gosto que Pierre Bourdieu, em ‘Outline of Theory and Practice’, 1997, diz constituir a ligação entre estruturas sociais e prática social (ou ação social) [...] o conceito oferece uma base possível para uma aproximação cultural à desigualdade estrutural e permite um foco na ‘incorporação’ de representações sociais em hábitos e rotinas humanos. Embora [comumente] visto como originado no trabalho de Bourdieu, o conceito foi anteriormente usado por Norbert Elias em 1939. Anthony Giddens tenta uma tarefa similar com o seu conceito de ‘estrutura’...” (Scott, 2014, pp. (296-297).

O *Habitus*, em Pierre Bourdieu, é assim um conjunto de disposições, gostos e práticas, baseados na classe social de referência e internalizados, que os indivíduos utilizam nos seus envolvimento no mundo social. O *habitus*, nesta perspectiva, está incorporado nos indivíduos e é, ao mesmo tempo, uma estrutura estruturante e uma estrutura estruturada. É o meio pelo qual os indivíduos por um lado internalizam a estrutura e a cultura do seu mundo social e, por outro e ao mesmo tempo, as modificam e reproduzem (Turner e Boyns, 2001, p. 357). Bourdieu também sugere que as pessoas usam os seus *habitus* nos seus envolvimento nos diversos campos de atividade, onde elas usam estratégias baseadas no *habitus* para tentarem adquirir várias formas de capital e, como resultado disso, reproduzirem os arranjos culturais e estruturais do seu mundo social. Esta aproximação tem sido alvo de algumas críticas, porque é altamente metafórica e um tanto vaga, pois não especifica detalhes sobre as ligações que descreve entre os agentes e as estruturas nas quais se encontram inseridos e que, pelas suas ações, reproduzem (op. cit., p. 357-358). Bourdieu descreve a natureza e permanência do *habitus* no trecho seguinte, em que o contrapõe, na sua dinâmica estruturada e estruturante, tanto ao objetivismo mecanicista quanto ao subjetivismo espontaneísta:

“As próprias condições da produção do *habitus*, *necessidade feita virtude*, fazem com que as antecipações que ele engendra tendam a ignorar a restrição à qual está subordinada a validade de todo cálculo das probabilidades, a saber, que as condições da experiência não tenham sido modificadas: diferentemente das estimações eruditas que se corrigem após cada experiência conforme as regras rigorosas de cálculo, as antecipações do *habitus*, espécie de hipóteses práticas fundadas na experiência passada, atribuem um peso desmedido às primeiras experiências; são, com efeito, as estruturas características de uma classe determinada de condições de existência que [...] produzem

as estruturas do *habitus* que estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior. Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas [...] sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...] garantindo] a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. Passado que sobrevive no atual [...] o sistema das disposições está no princípio da continuidade e da regularidade que o objetivismo concede às práticas sociais sem poder explicá-las e também das transformações reguladas [...] de que] não podem dar conta [...] os determinismos [...] de um sociologismo mecanicista nem a determinação [...] do subjetivismo espontaneísta” (Bourdieu, 2009, p. 89).

A noção de *habitus* tem um antecedente importante em Aristóteles, enquanto *Hexis*, ou ‘disposição’ para a ação ou ‘posse’ da aptidão para agir (Meuci, 2009). Ao longo da produção da sua extensa bibliografia, Bourdieu foi desenvolvendo e aprimorando conceitos, usando-os como instrumentos para variadas análises. Nessas circunstâncias, fica por vezes na penumbra a relação entre estrutura e prática, a vários níveis de agregação, desde o nível da família e grupos de famílias, até às profissões, à classe, e mesmo ao Estado. Num dos seus textos, o autor nos dá uma explicação da natureza dual do *habitus*, enquanto estrutura, um objeto em estado de permanente (re-) construção, e enquanto ação objetivamente estruturante, não programada nem conscientemente intencional [ênfase nossa, a negrito]:

**Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, [que são] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes,** ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada serem o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. Bourdieu (2009, p. 87).

O indivíduo permanece no *habitus*, ele é parte do sistema estruturado, ganha vida, reproduz suas experiências para outros indivíduos e grupos, cria relações de herança. O indivíduo cria relação com o *habitus* quando devolve ao grupo suas próprias ações iniciais (podem ser materna, paterna, educativa e outras), mesmo nas relações de trabalho, e elas são sujeitas de forma mais ou menos explícita à apreciação do seu grupo, podendo ser integrado ou rejeitado, não em função de determinismo mecânico, ou princípios gerais, mas da sua consonância com a variedade das “...condutas ‘razoáveis’, do ‘senso comum’, que são possíveis nos limites dessas regularidades, e apenas dessas, e que têm todas as possibilidades de ser positivamente sancionadas porque são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado, do qual antecipam o porvir objetivo... [Porém, tenderão a ser rejeitadas]... ‘sem violência, sem arte, sem argumento’, (‘isso não é para nós’), ou seja, todas as condutas

destinadas a ser negativamente sancionadas porque incompatíveis como as condições objetivas” Bourdieu (2009, p. 92).

As práticas, por um lado, reproduzem tendencialmente as regularidades presentes nas condições em que seu princípio gerador foi produzido e, por outro, ajustam-se às exigências colocadas face à sua potencial objetivação nas estruturas cognitivas e motivadoras que constituem o *habitus*. Por isso, nem podem ser deduzidas das condições atuais que podem parecer tê-las originado, nem das condições passadas donde proveio o *habitus*, apesar de este ser o princípio duradouro para a sua produção. A explicação das práticas exige que se relacionem as condições sociais em que se constituiu o *habitus* que as contextualizou com as condições sociais em que o *habitus* é acionado e que efetua o mundo social, ocultando-o na prática (Bourdieu, 2009, p. 92-93).

Sendo bastante antigas, essas questões sobre o *habitus*, estão muito bem estudadas, embora vão ainda sendo objeto de pesquisa nomeadamente pelos teóricos das Ciências Sociais e Econômicas e da Educação. Realizamos uma pesquisa na ferramenta de busca ‘Google Acadêmico’ usando um conjunto de quatro palavras chave, consideradas adequadas para o tema em questão: “cultural capital” “Bourdieu” “education” e “habitus”, ver Fig. 4.1.

**Figura 4.1 - Resultado da Pesquisa sobre os termos “Cultura Capital”, “Bourdieu”, “Education” e “Habitus”**

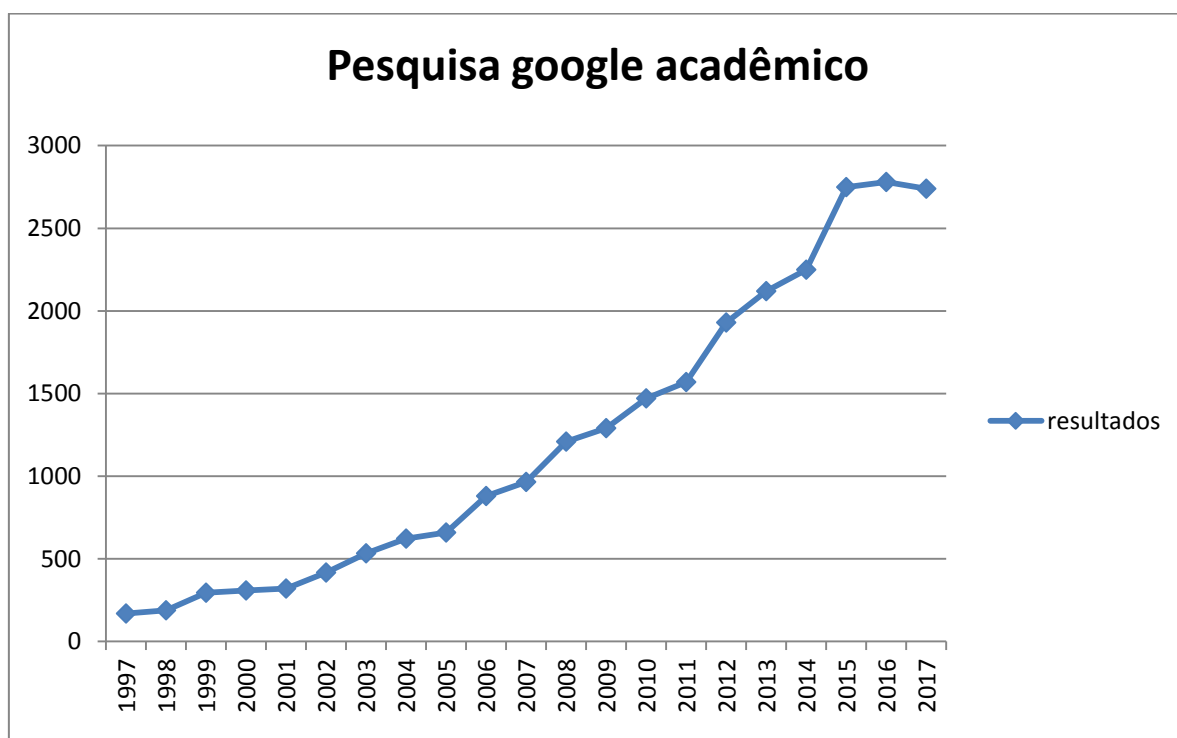


Figura 4.1 Número de referências acadêmicas contendo os termos “cultural capital” “bourdieu” “education” e “habitus”. 1997-jun/2017.



Podemos constatar que houve um crescimento significativo de referências sobre o assunto estudado, em ritmo mais ou menos constante, de cerca de 200 referências em 1997 para 2200 em 2014 e 2740 no ano de 2017. Como podemos também observar, de 2015 a 2017, permaneceu praticamente estável, com um ligeiro decréscimo, mas o número de referências mantém-se muito elevado.

#### 4.3.1. Capital Cultural

Uma das dimensões do *habitus* como estrutura de dominação, o capital cultural, é predominantemente uma forma de herança familiar que permanece no sujeito enquanto modos de conduta individuais referenciados a um grupo social. O indivíduo vai adquirindo o seu capital cultural durante seu percurso de vida, dentro e fora das instituições de base como a família, igreja, escola e outros. A aquisição dos títulos é largamente proveniente do investimento da família. Em dado trecho, Bourdieu conceitua capital cultural da seguinte forma: “os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar... relações objetivas que se estabelecem entre o sistema de produção econômica e o sistema de produção dos produtores (ele próprio constituído pela relação entre o sistema escola e a família)” Bourdieu (2009, p.208; 2012, p. 73-79). Pode passar despercebido da família a ideia de reprodução do ambiente, ao adquirir o acesso ou fidelizar-se a um espaço educacional para os filhos (escola, universidade) ou ao estabelecer a sua moradia em bairros mais ou menos acessíveis das grandes metrópoles, frequentar lugares de extensão do conhecimento (museus, teatros, escolas musicais, passeios turísticos, zoológicos, cursos de línguas e outros) e, até pelo convívio social com a família alargada e ‘círculos de amigos’, fortalecer o valor do capital cultural do indivíduo e da família. A dinamização e sistematização deste recurso perduram durante longos anos, tanto na família como no grupo, que vão recriando os ambientes, fomentando privilégios e corroborando os acessos. Mesmo se houver uma interrupção percebida como temporária no poder e nas condições do capital econômico e social da família ou do grupo, os objetivos continuarão, as relações e projeções serão as mesmas pois elas são duráveis. Quando, por vicissitudes adversas, os membros da família ou do grupo (neste caso a autoridade da reprodução), faltarem com os estímulos e os parâmetros de indução pela classe ou grupo social, quem condicionará a reprodução do capital cultural são as próprias estruturas sociais às quais o familiar ou grupo pertence. A ação social não é totalmente neutra / involuntária, muito pelo contrário, ela é consciente relativamente às estruturas de poder de quem as domina, ou de quem faz parte delas. No entanto, Bourdieu (2008, p. 53) afirma que, “numa formação social determinada, o sistema das ações pedagógicas (AP), na medida em que é submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tende a reproduzir, nas classes dominantes como nas classes dominadas, o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima como

arbitrário cultural dominante, cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força”. Como se descreve nos capítulos seguintes, como estratégia para entendermos a reprodução do *habitus* da população estudantil alvo do nosso estudo quanto a capitais culturais, incluímos no questionário algumas questões que pretendem caracterizar a “distinção” da classe de capitais de referência de subgrupos de respondentes, através das suas preferências musicais, leituras, atividades de lazer, idiomas dominados e fontes de informação. Bourdieu, quando explicou cuidadosamente o método que utilizou para entender a relação entre a reprodução das classes e o domínio da cultura, também incluiu em seu questionário questões que abordassem o sistema de “gostos”, largamente associados a cada camada social e capital cultural que a tipifica:

O cuidado em oferecer ao sistema das disposições constitutivas de gosto um campo de aplicação o mais extenso e o mais diversificado possível dentro dos limites, necessariamente restritos, de um questionário obrigou a uma série de apostas que consistiam em entregar a exploração de todo um domínio (por exemplo a música, o cinema, a cozinha, o vestuário) a duas ou três questões (às vezes a uma só) que deveriam elas próprias substituir, muito frequentemente, toda uma bateria de testes e de observações (Bourdieu, 2007, p. 464).

O capital cultural não precisa ser continuamente comprovado, diz o nosso autor de referência. Os sistemas escolares já o produzem de modo classificatório e por meio de titulações. A família, além de cooperar como instituição financiadora, pedagógica e educadora, contribui também na formação e nas experiências vividas pelo indivíduo durante o tempo permanecido nos grupos ou classes sociais. Segundo Bourdieu (2009, p. 223), “... o capital cultural ... não necessita [de] ser continuamente provado... [porque] as relações de poder e de dependência não se estabelecem mais diretamente entre pessoas; elas se instauram na própria objetividade, entre instituições, isto é, entre títulos socialmente garantidos e cargos socialmente definidos e, por meio deles, entre os mecanismos sociais que produzem e garantem o valor social dos títulos e dos cargos e a distribuição desses atributos sociais entre os indivíduos biológicos”. O próprio grau de escolaridade dos indivíduos fortalece o mercado do capital cultural, que pelas empresas são absorvidos e “comprados”, quando não são legitimados como idoneamente capacitados na execução práticas dos graus. É necessário carregarmos na “mala da nossa vida” os tipos de capitais culturais, como orientação para os relacionamentos sociais que confrontamos. Principalmente no acesso ao trabalho e emprego, o culto da aparência é levado muito a sério nos meios sociais brasileiros, principalmente quando vêm recheados de adornos, como viagens, dotes naturais e outros. Há um texto no Brasil que classifica as pessoas ao dizer que “este ou aquele tem um pé na cozinha ou um pé na sala”, uma maneira de identificar os capitais adquiridos pela causalidade de origem. Há exemplos em nossa literatura e dramaturgia, como a personagem “Escrava Isaura (Do Poeta Brasileiro Bernardo de Guimarães)”, cujos dotes foram adquiridos “na sala” com os seus senhores e patrões e a distinguem da “senzala”.

#### 4.3.2. Capital Social

Entre os mecanismos de seleção (e, reversamente, de exclusão) social dentro do próprio sistema escolar, e em particular, no acesso de fato ao ensino superior, encontram-se, por um lado, os processos e critérios de seleção fundados em pretensa neutralidade e isenção e, por outro, o condicionamento original dos jovens que decorre dos seus antecedentes sociais e culturais, junto dos pais e mesmo da família alargada. A literatura compulsada que temos vindo a referenciar menciona as carências (ou ‘inadequação’) relativas do capital social detido pelos alunos advindos das escolas públicas depreciadas, não somente obtido dentro da escola, mas também adquirido fora da escola, no seio das famílias. O capital social apresentado por estas famílias é objetivamente “de baixo escalão” e percebido como tal, ou para melhor entendimento, o capital social destas famílias é conforme ao expectável, dados seus padrões de posicionamento social. Os filhos e as famílias frequentam ambientes próximos de suas residências e as suas redes de relações de familiares e amigos também são definidas em termos dessas proximidades. Desta forma, não há incentivo e, na prática, não há muitas hipóteses de alargarem as suas “redes sociais”. Isto se mantém mesmo quando, nos tempos mais recentes, por motivos de migrações, familiares e amigos se foram para estudar ou trabalhar em países diferentes, por vezes distantes, e os meios modernos – Facebook, Whatsapp, Viber, Skype, canais de televisão por cabo dos países de origem, etc. lhes proporcionam manter ativas estas suas redes sociais que para eles continuam “locais” por longos períodos de tempo, apesar de atravessarem fronteiras, continentes e oceanos, mesmo quando, pontualmente, criam e articulam outras, nomeadamente com outros deslocados de capital social semelhante. Para entendermos isto, é útil compreendermos o conceito de capital social aplicado por Bourdieu como “... o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” Bourdieu (2012, p. 67).

Cada indivíduo ou grupo estabelece ou cria o “seu” capital social, em parte de forma planejada, em parte não planejada, em decorrência das necessidades e vontades de cada um ou de cada grupo, e dos seus interesses associados às diferentes posições sociais e vontades. Enquanto que almejam um ambiente melhor, um casamento, um trabalho, uma formação, os indivíduos são condicionados pelas relações que mantêm ou em que são estrategicamente envolvidos, como uma relação durável com família, amigos ou colegas de trabalho. Também para Philippe Steiner (1999, p. 77), o capital social é uma rede de relações e (re-)conhecimentos

mútuos, onde todos estão ligados por seus objetivos (tornando-se um único objetivo comum). *“[le] capital social renvoie à l’idée selon laquelle un réseau durable de relations mutuelles et de connaissances entre les individus constitue un ressource, actuelle ou potentielle, que les individus peuvent mobiliser pour atteindre leurs objectifs. De ce point de vue, le capital social diffère du capital humain, directement lié à la personne elle-même. De par sa nature intangible, non matérielle, et sa caractéristique relationnelle, le réseau peut être considéré comme l’exemple type de capital social”*.

O capital social permite exercer um poder pessoal e de força entre os trabalhadores de pequenas, médias e grandes empresas, até mesmo nas relações amigáveis entre parentes familiares, no quesito formação, titulação e cargo. No nosso tema em estudo, o capital social (e de poder) está inter-relacionado com a formação (graduação) e instituição, que recai sobre cada beneficiário do Prouni e FIES, cotas ou mesmo ENEM. De fato, a base e percurso acadêmicos serão sempre apenas uma parte do seu capital social, não um todo. Há muito mais recursos entre os grupos e indivíduos do que imaginamos: diferenças nas atitudes e diferenças nas relações de família e de trabalho; hierarquia percebida e divisões bem reais exercem poderes uns sobre os outros, poderes cuja natureza pode ser de capital econômico, escolar e social. Bourdieu relata-nos um caso bem marcante e interessante de relação de poder entre grupos e suas formações:

As estratégias dos dirigentes envolvidos na luta de concorrência no seio do campo do poder de uma empresa e as perspectivas do futuro, previsões, projetos ou planos, que tentam impor, dependem nomeadamente do volume e da estrutura do seu capital, mais de caráter econômico (ações, etc.) ou mais de caráter escolar, e, particularmente a este nível, do gênero de capital escolar que detêm e também da posição – ligada às propriedades precedentes – que ocupam na empresa (diretor financeiro, diretor comercial, diretor do pessoal, engenheiro de produção, etc.). Se tivermos em conta que, nas maiores sociedades, e mais burocratizadas, a orientação no sentido de uma ou outra das funções determinantes da empresa, financeiras, comerciais, técnicas, está estreitamente ligada ao tipo de capital escolar que possui, e, como tal, a trajetórias sociais e escolares geradoras de disposições específicas (e também de capital social, ligado à pertença a determinados corpos), compreende-se que as lutas que se desenrolam no seio das equipas dirigentes por ocasião das decisões ordinárias ou extraordinárias, e muito especialmente quando das crises de sucessão, devem muito à preocupação dos diferentes dirigentes, e, através deles, os diferentes corpos (engenheiros de Minas ou Civis, inspetores de Finanças, antigos HEC, etc.), em promover atividades a que estão ligados e dessa forma manter ou melhorar a sua posição perpetuando ou transformando o equilíbrio entre as funções a que os seus interesses andam ligados (Bourdieu, 2006, p. 104).

Quanto mais “poderosa” for a rede social do agente e maiores os poderes hierárquicos, melhores serão os acessos e os privilégios que podem ser colhidos. Nas empresas, a origem do poder do capital social pode, em alguns casos, ser atribuído ao capital escolar. Através do nível escolar ou nível de formação e especialização profissional ou escolas em que foram obtidos, os indivíduos são capazes de projetar-se entre a posição ou o nível de hierarquia, uma forma

tendenciosa de preservar o eu. Os interesses andam ligados com os objetivos da própria pessoa, mas a família, os títulos e o ambiente de moradia também são envolvidos como recursos de sociabilidade, ou seja, quanto mais posições sociais a família tiver, mais redes de relações de investimentos poderão ser capazes de ter. No Brasil (e creio que noutros lugares do Mundo), onde há partidos políticos e governos populistas, existe uma percentagem de assessores que, de alguma forma, são posicionados através de seus capitais sociais e cujas decisões e projetos são aprovados em assembleias parlamentares. Estes nunca precisaram de enfrentar fila de emprego, e através de suas raízes sociais (herança), trabalham em função de quem lhes paga ou de quem representam (grandes agências internacionais e nacionais). Para Bourdieu, as relações sociais produzem trocas de favores:

É por isso que a reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (ralies, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc.), lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes, etc.) ou práticas (esportes chiques, jogos de sociedade, cerimônias culturais, etc.) que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo. Por outro lado, a reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas onde se afirma e reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica (conhecimento das relações genealógicas e das ligações reais e arte de utilizá-las, etc.) e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que têm seu equivalente em capital econômico) e também, muito frequentemente, de capital econômico. O rendimento desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital, sendo que o limite é representado pelos detentores de um capital social herdado, simbolizado por um sobrenome importante, que não têm que “relacionar-se” com todos os seus “conhecidos”, que são conhecidos por mais pessoas do que as que conhecem e que, sendo procurados por seu capital social, e tendo valor porque “conhecidos” (cf. “eu o conheci bem”), estão em condição de transformar todas as relações circunstanciais em ligações duráveis (Bourdieu, 2012, p. 68-69).

Por sua vez, Coleman (1988, p. 98) define capital social dum ponto de vista funcional, o de facilitar certas ações (não especificadas) de entidades, tanto elas simples ou múltiplas, inseridas em estruturas sociais: “... *social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure*”. Em relação a Coleman, Bourdieu (2006, p. 265), centra o enfoque da sua definição nos recursos que podem ser acedidos ou mobilizados para obtenção de benefícios (rendimentos mais elevados) através da mobilização de estruturas sociais que são criadas e mantidas para o efeito. Assim, segundo, Bourdieu (op.cit.) capital social “é o conjunto de recursos mobilizados (capitais financeiros, mas também informações, etc.) através de uma rede de relações mais ou menos extensa ou mais ou menos mobilizável que visa uma vantagem competitiva garantindo, aos investimentos, rendimentos mais elevados”. Tomando como base as redes de relacionamentos ou entretenimento dentro do espaço virtual, podem ligar

pessoas através dos seus interesses, comportamentos, objetivos e recursos individuais e coletivos. Por exemplo, relativamente ao estudo empírico que realizamos, conforme exposto em capítulos seguintes, poderia perguntar-se se, através da sua participação em movimentos sociais, ONGs, Igrejas, sindicatos e clubes, os pais produzem capitais sociais que transmitem aos filhos ou se suas participações sociais contribuem para o desempenho de sucesso e de acesso ao ensino superior de seus filhos.

#### 4.3.3. Capital Linguístico

O capital linguístico tem como fundamento o capital cultural incorporado, onde o indivíduo recebe através da família, do convívio natural, da herança de palavras e das ideias a sua primeira influência linguística. Diferenças notórias separam as classes sociais em relação ao conhecimento e entendimento da língua e servem como fatores de distinção social. A linguagem das classes privilegiadas, tanto o seu léxico e estruturas conceptuais, como uso próprio da linguagem, da fonologia à morfologia gramatical e à sintaxe, tudo na linguagem e no seu uso explícita e tende a reproduzir a diferenciação de classes. Essa bagagem socialmente herdada da família é em seguida desenvolvida pelas “boas escolas” e coletividades ou grupos frequentados pelo indivíduo e pelas leituras ou outras experiências culturais (como aprendizagem de línguas estrangeiras de referência) às quais o ‘herdeiro’, na terminologia de Bourdieu, é *naturalmente* incorporado e treinado. O percurso, vivências e aprendizagens linguísticas dos oriundos de classes desfavorecidas são naturalmente distintos em referências, estruturas e conteúdos. Para Bourdieu (2008, p. 97), o capital linguístico manifesta-se no nível educacional, adquirido através do seio familiar, entretanto, “mais do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família”. Ao legitimar e assumir o seu capital linguístico através da família e dos recursos (capital econômico, simbólico, cultural e social), o indivíduo estabelece meios privilegiados (ou desprivilegiados, conforme a sua ‘condição’ de origem) nos ambientes de reprodução social, como: escola, trabalho, lazer, entretenimento (viagens) e política e outros, tudo formas contributivas para a reprodução do poder social baseado no capital linguístico, em que um eventual abuso de linguagem manifesta abusos de poderes. A linguagem bem construída, estabelecida e concatenada, garante resultados positivos nas avaliações orais, tanto pelos professores nas escolas e universidades, como pelas empresas na procura de emprego e trabalho.

A normalização linguística sustentada pelos estados, através das Faculdades de Letras e das Academias de Letras e frequentemente através da promoção por leis, das ortografias e gramáticas “oficiais”, a serem ensinadas nas escolas e usadas em documentos e organismos públicos incluindo órgãos de soberania e em contratos jurídicos de mera adesão (redigidos por juristas e propostos por empresas dominantes aos consumidores que a maioria dos cidadãos assina sem ler), constituem-se na prática em instrumentos de dominação. Os privilegiados, ou dominam esses níveis de linguagem ou dispõem de meios para contratarem especialistas (advogados, solicitadores, contadores, etc.) para escrutinarem esses documentos em seu benefício.

A massificação e globalização dos mercados, ao invés de abolir os particularismos, os constituiu em estigmas negativos. Para além da marginalização jurídica, o domínio carente, limitado ou idiossincrático das línguas dominantes (o uso de fonética, léxico particularizado, gírias, morfologia e sintaxes desviantes, etc.) são claramente desvantagens sociais, comparadas à pronúncia legítima (dita correta, e léxica e gramática padrão), elementos do capital linguístico associados ao nascimento e criação do jovem. Nascer do lado certo das “cercas” linguísticas tende a acrescentar às outras vantagens associadas a uma origem social elevada, neste caso a origem social e familiar do indivíduo e respectiva renda. Os estudiosos linguísticos codificam a língua e o Estado se apropria dela protege-a e legisla-a para todos os cidadãos, tornando-a, na prática, num produto de acesso reservado para alguns parceiros interessados (seus *stakeholders* principais). Para Souza (2009, p. 23) "O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo". Podemos destacar famílias de tradições musicais (no Brasil há várias) que, tradicionalmente, utilizam-se da retórica e da filologia para estabelecer conexões com os donos dos capitais econômicos e social. Outros exemplos são os de também famílias de políticos ou de juízes.

Para Bourdieu (1991, p. 70-71, tradução nossa,) <sup>28</sup> o capital linguístico passa pela “comunidade linguística” e, para ele, “... a língua oficial é ... ao mesmo tempo, um “código legislativo e comunicativo que existe e subsiste para além dos seus utilizadores (‘sujeitos falantes’) e das suas utilizações (‘palavra’)...”, ela beneficia das condições institucionais necessárias à sua codificação e imposição generalizada. Assim, [uma vez] conhecida e reconhecida... no território de uma certa autoridade política, ela contribui, por sua vez, para o reforço da autoridade em que se funda a sua dominação: de fato, ela assegura entre todos os membros da ‘comunidade linguística’,... um ‘grupo de pessoas que utilizam o mesmo sistema de sinais linguísticos’, o mínimo de comunicação que é a condição para produção econômica e

---

<sup>28</sup> Bourdieu, Pierre (1991). *Langage et Pouvoir Symbolique*, Points Essais, Paris, Éditions Points, ISBN-978-2757842034, p. 70

mesmo a dominação simbólica. ... Para que um modo de expressão, entre outros (...), se imponha como o único legítimo, é necessário que o mercado linguístico esteja unificado e que os diferentes dialetos (de classe, de região ou de etnia) sejam na prática medidos em comparação com a língua ou o uso legítimo”. Neste sentido, continua o autor, “A integração numa mesma ‘comunidade linguística’ que é um produto da dominação política, reproduzida sem cessar pelas instituições capazes de impor... a língua dominante, é a condição para a instauração de condições de dominação linguística”. No Brasil, dada a história da sua colonização, em que o Português foi imposto como língua oficial e de uso corrente, em substituição do Tupi, no século XVIII, e que subsequentemente recebeu múltiplas levas de imigrantes, falantes de diversos idiomas, tanto africanos, como europeus ou asiáticos, a referência à língua oficial (entretanto, parcialmente autonomizada, melhor diríamos ‘nacionalizada’, tanto na fonologia, quanto na morfologia e sintaxe, isto apesar de múltiplos acordos ortográficos com Portugal), há rivalidades de classe (e mesmo de região) em torno do capital linguístico. Em cada região, conforme seus antecedentes migratórios e nível/tipo de desenvolvimento econômico-social, mas principalmente entre regiões, é comum, nas pesquisas realizadas pelo Governo Federal através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira) no Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM), as regiões caracterizadas como mais pobres em termos de desenvolvimento econômico e social, como os estados do Nordeste (um total de 9 estados), apresentarem nível de aprendizagem baixo na área de interpretação e comunicação de textos em língua portuguesa. Nos resultados desta pesquisa, realizada sob a égide do Governo Federal, aparecem os Estados do Sul e Sudeste como mais avançados no ensino<sup>29</sup>. Nestes estados há uma concentração bem grande de capital econômico, cultural e social, há também investimentos públicos por parte dos governos (Federal, Estaduais e Municipais). Isto também contribui para o fortalecimento das classes ditas brancas e herdeiras do continente Europeu e sua cultura de base, mesmo que seja agrícola.

Em relação com isto e nomeadamente com a literacia no uso de meios informáticos, também recentemente foi publicado pela OCDE<sup>30</sup> o impacto da tecnologia (computador) na sala de aula, uma forma de auxílio à aprendizagem e manejo da língua (incluindo interpretação de texto). Nele, o resultado do Brasil encontra-se nas três últimas colocações entre os 64 países avaliados, sendo que os alunos não foram capazes de interpretar adequadamente os textos das perguntas colocadas pela pesquisa. Estes resultados são consonantes com aqueles que referem Bourdieu (2008, p. 95-96), em que, por exemplo, os resultados obtidos por estudantes em uma prova de linguagem não seriam somente devidos às “carências” dos vários estudantes, decorrentes de e caracterizadas pela sua formação anterior, a sua origem social, e seu sexo, ou mesmo todos esses critérios considerados simultaneamente, mas da sua “categoria”, em que

---

<sup>29</sup> Acessado em 24-09-2015. Dados do Enem 2015. <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>

<sup>30</sup> Fonte: FAC/afp/dpa



uma “categoria” (ou grupo de estudantes), pelo fato de ser dotado de um dado conjunto dessas características, não sofreu a ‘eliminação’ no mesmo grau que uma outra categoria definida por outras características.

O propósito de relacionarmos todos estes capitais com o capital linguístico, ou melhor, de termos buscado entender a natureza do conceito capital linguístico, usado por vários autores, decorreu de, no Brasil, em grosso modo, os capitais cultural, social, linguístico e econômico serem estratificados, ou segmentados, por regiões, etnias, territórios, distribuição de renda e percepções de elitismo. De fato, no capital linguístico, como modismo e origens ‘populares’, temos disseminação e divulgação de linguagens populares, ou ‘vulgares’, ou ‘gírias’, tanto na música (ritmos ditos populares), como no cinema, rádio e TV (canais populares), nos ambientes festivos (festas populares) e outros. Relacionadas à língua oficial e, paralelamente, à linguagem burguesa e erudita, temos: museus, músicas (ditas não populares), jornais impressos, TV (poucos acessos e emissoras), rádio (mínimo acesso e emissoras), Universidades, espaços particulares (livrarias, clubes, associações, casas de poesias e recitais) e outros. As diferenças nos tratamentos e a relação das pessoas com a linguagem, entre, por um lado, os que têm e se auto percebem com *status*, com *distinção* e, por outro lado, os que não têm, ou não são percebidos como tendo *status social*, expressam e reproduzem claramente as diferenças de classe, muito paralelas, embora não coincidentes, aos níveis percebidos de prosperidade material e capital político.

Segundo Bourdieu (2009, p. 147), o valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa dada sociedade e num dado momento (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de domínio lexical, gramatical e simbólico exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe.

#### 4.3.4. Capital Simbólico

O valor agregado, adquirido e cultivado naquilo que Bourdieu designou por capital simbólico está estreitamente ligado ao exercício do poder simbólico, cuja atribuição é monopólio do Estado (ou estruturas sociais análogas exercendo *jus imperii*, como as igrejas e, no caso que nos interessa, as universidades) a quem é reconhecida legitimidade e poder para atribuir *títulos*. Esses títulos, nobiliárquicos, ou de função/posição numa estrutura burocrática (por exemplo, juiz, desembargador, promotor, doutor, engenheiro, etc.) colam-se à pele de quem os recebe, tornando-se como que uma segunda natureza dessas pessoas e legitimam-lhes ações, posturas, decisões baseadas em julgamentos subjetivos, incluindo “subjetividade técnica” ou

subjetividade simbólica (autoridade moral). Estas ações ou atitudes por (ou ao) serem assumidas por alguém (pessoa física ou pessoa jurídica) que a estrutura legitimou para esse efeito, ganham *ipso facto*, aceitação geralmente acrítica dos membros da sociedade, permitindo por vezes o abuso prático desses poderes. O juiz julga e presume-se que julgue certo, o médico diagnostica, receita ou trata e pressupõe-se que o faz bem porque “detém” o ‘título’ legal para fazê-lo. No Brasil, os títulos acadêmicos, concedidos pelo Estado (Federação) através das IES por ele reconhecidas, habilitam os seus detentores, nos dizeres dos próprios diplomas em que são “postados”, para ‘gozarem e beneficiarem de todos os direitos e prerrogativas legais’ inerentes ao título. O exercício de tais prerrogativas é um poder de fato, socialmente reconhecido e que pelos efeitos que produz, inclusivamente, em alguns casos requisito essencial para o exercício de várias profissões ou funções que desse modo se tornam fechadas, através das respectivas ‘ordens’ ou colégios representativos (por exemplo, dentro da Ordem dos Médicos, existem colégios de especialidade que regulam e legitimam e controlam o exercício da respectiva especialidade). As Instituições de distribuição de poder e fiscalização do Estado reproduzem o poder simbólico, através dos seus cargos preenchidos por concursos e seus cargos de confiança.

A detenção de poderes simbólicos desta natureza constitui um capital para aqueles que os detém. Esse capital, que Bourdieu designa por capital simbólico, interage muito fortemente com os *habitus* das pessoas que o detém e com os capitais que constituem esses *habitus* (social, cultural, linguístico e económico) podendo potenciá-los enormemente (e vice-versa), não se confundindo, todavia com eles. A atribuição de poderes simbólicos se dá pela emissão de símbolos, como diplomas e cartas de curso e pela legitimidade reconhecida ao titular para adquirir e usar outros símbolos, como togas, paramentos, fardamentos, anéis, porte de armas, etc.

No capital simbólico, há um valor agregado, adquirido e introduzido que não é idêntico à herança de capitais no *habitus*. Um diploma, um cargo, uma iniciação religiosa, militar, política, simbólica (academias de letras e ciências, irmandades, igrejas, etc.), ou mesmo o ser dotado e ter cultivado dons supervalorizados na arte, música ou desporto, providenciam valor simbólico. Este pode ser apresentado (e até exercido) individualmente ou em grupo, principalmente quando o indivíduo pertence a meios políticos, seja partido político ou cargos ministeriais de tomadas de decisões, por vezes colegiais, (juizes, promotores, tribunais coletivos, bancas académicas, ordenação de bispos, etc.). Entretanto, Bourdieu salienta as relações de força que permitem discricionariedade (e até decisão desviante – o ‘jeitinho’), quando conceitua capital simbólico. Ele nos diz que o detentor de uma dada posição ou função possui a possibilidade de atuar em “exceção a regra” (*sic*), o que:

“... constitui um dos meios mais comuns e mais eficazes de adquirir esta forma particular de *carisma burocrático* que se alcança afirmando sua distância em relação à definição burocrática de função. O funcionário assume-se como *notável* dotado de uma

certa *notoriedade* nos limites de um determinado território e de um *grupo inter-relacionado*, garantindo um *capital social* de relações úteis e um *capital simbólico* de reconhecimento graças a esta forma específica de *troca* em que a principal “moeda de troca” não é outra coisa senão a exceção à regra ou a adaptação de regras estabelecidas ou fabricadas, como um “serviço” a um utente ou mais, mais frequentemente um outro notável, agindo em nome de um ou outro dos seus ‘protegidos’ ” Bourdieu (2006, p.178-179).

No sistema de força (entre ações e reações) ganha quem se encontra no topo da hierarquia, neste caso, quem domina as burocracias e o poder de decisão. Remetendo para o caso brasileiro, a relativa tolerância de ‘abusos de poder’ por parte dos ‘poderosos’, visível principalmente nas relações de forças nos poderes judiciais, legislativos e executivos, e entre estes, onde o julgamento assumidamente isento de quem tem o poder de decidir, pode falhar porque as garantias e privilégios que as leis proporcionam aos cargos dos decisores, visando assegurar a sua isenção, justamente porque encontram-se no topo da pirâmide de relações de força, podem ser usados de forma desviante e sem controle. Sendo assim é-nos dado observar e entender de uma forma bem clara o sistema *habitus* e a força dos capitais em ação na reprodução das classes herdeiras e das exclusões das classes desfavorecidas.

Em outra definição, Bourdieu (2014, p. 282) vai mais além e foca a inter-relação existente entre capital simbólico e capital social. Ele afirma que o capital simbólico é “o capital detido suplementarmente por qualquer detentor de [outro] capital”, isto porque, por exemplo, “Os dirigentes que têm uma autoridade ligada à ciência ou à cultura são reconhecidos como dignos de exercer o seu poder em nome de uma competência que é vista como baseada em natureza, em virtude ou até em mérito. O capital social, como capital de relações, está espontaneamente predisposto a funcionar como capital simbólico”.

Bourdieu (op.cit.) oferece alguns exemplos para ilustrar a imprescindibilidade do(s) símbolo(s) como imagem legitimadora e veículo operativo necessário para o exercício dos poderes decorrentes da detenção dos vários capitais por parte de quem os detêm. Os símbolos funcionam como, diríamos, uma espécie de fetiches, cuja entrega simbólica transmite, aos olhos dos cidadãos, poderes e legitimidade para mobilizar outros capitais e cuja retirada anula ou aniquila esses poderes e legitimidade. Um exemplo que ele dá são as “formas quase puras de capital simbólico, como a nobreza”. E acrescenta: “Jogo com a palavra nobre: *nobilis* significa conhecido e reconhecido, ou notável. O campo político é o lugar por excelência de exercício do capital simbólico: é um lugar onde existir, ser, é ser percebido. Um político é, em grande parte, um homem conhecido e reconhecido; não é por acaso que os políticos são particularmente vulneráveis aos escândalos, sendo este gerador de descrédito, e o descrédito é o contrário da acumulação de capital simbólico”. O capital simbólico, tal como pode ser atribuído e exercido (ou adquirido pelo reconhecimento público) através de símbolos, por vezes em cerimônias públicas (como as conhecidas tomadas de “posse”), pode ser removido pela retirada deles – caso

da retirada de títulos de nobreza, das demissões e cassações. Bourdieu menciona, como exemplo, os ritos de desautoração militar, em que ao militar caído em desgraça são retirados os símbolos do seu posto. Pela remoção dos sinais externos de reconhecimento do título anteriormente detido, o sujeito é devolvido ao anonimato do cidadão, excluído dos poderes decorrentes do título (e capital simbólico) que propalavam os sinais que antes exibia e os poderes a ele associados (ou dele decorrentes). O capital (poder e valor simbólico) pode ser transferível por delegação (ou mesmo por afinidade – caso das chamadas “primeiras damas”, ou familiares que podem beneficiar de prerrogativas, tanto informais como decorrentes de legislação) e, ao mesmo tempo, envolver perigos para quem exerce sem a leitura e o discernimento certo, ao fazer uso “socialmente criticável” do cargo ou função em benefício próprio ou de sua família. As relações socioeconômicas e simbólicas passam a serem percebidas como formas naturais (legítimas) de ação das famílias e indivíduos beneficiados pelo capital simbólico (poder simbólico). O exercício dos valores de poder (como o capital simbólico) e sociais (como posições sociais) podem ter lugar socialmente, principalmente pelos “chamados arrivistas”, ultrapassando os limites das leis e “usos”, por formas e com significados arbitrários, quando agem pelos interesses particulares de um grupo ou de um indivíduo e, no caso capitalista agem pelo mero poder do capital financeiro, visto por eles como moeda de troca para a “compra” de todos os outros capitais.

Em sua definição sobre capital simbólico, Passeron, (1982, p. 573-574) sinaliza os efeitos sociais em formas de capital cultural, e diz que são um “...conjunto de significações alcançadas pelo comportamento ou pela pessoa, suscetíveis de serem socialmente reconhecidas como tendo valor” e que compõe-se de dois aspectos “... o ‘capital escolar’, conjunto de efeitos sociais suscetíveis de serem produzidos pela certificação escolar e o ‘capital cultural’, conjunto dos efeitos sociais suscetíveis de ser produzidos por outros aspectos da competência simbólica”. No capital escolar, o poder simbólico age em decorrência da imposição, consagrada por registro acadêmico, de tomadas de decisões de aprovação por professores. Um exemplo bem simples e comum são os graus escolares em que o indivíduo candidato deve cumprir toda uma sequência de comportamentos, rituais e “provas” até alcançar a graduação, mestrado ou o doutorado. Outros exemplos são os graus, postos e títulos de “carreiras”, “ordens” ou “associações” de natureza religiosa, partidária ou social, como é o caso dos conhecidos *Rotary* e *Lions Clubs*, da Maçonaria, de Graus Religiosos (Católicos, Evangélicos ou outros), das Magistraturas e das Forças Armadas, dos Conselhos de Saúde e outros. Há ainda aqueles que não concluem os graus escolares, mas beneficiam de capital simbólico que obtêm através da atividade ou militância política e do exercício de “cargos públicos” por eleição.

Por mais que não queiramos, estas ações de cumprimentos dos rituais reproduzem uma crença nos valores simbólicos que são obtidos pelos indivíduos e participados pelas famílias e familiares e até círculos de amigos e lobistas que se constituem em vias de acesso ao

poder. Desta forma cria-se uma legitimidade nas competências adquiridas e reproduzidas pelos mesmos. É neste sentido que Bourdieu (1998, p. 94), também acentua o que ele designa como capital de relações “... o capital associado ao pertencimento à classe dominante (‘relações’), que permite maximizar o rendimento econômico e simbólico dos certificados escolares no mercado de trabalho, permite também minimizar as perdas em caso de fracasso”. A própria participação e trajetória do indivíduo e da família abonada valoriza o capital simbólico, mas, para aquele que não participa, não tem posição, a tendência é desvalorizar os capitais adquiridos ou incorporados ao longo de sua trajetória social dado que o prestígio e honras que traz consigo são heranças do *habitus*. O capital simbólico mais atrativo no caso do Brasil é a origem étnica (principalmente a origem “branco europeu”). Correm muitíssimas histórias no Brasil de políticos famosos ou novos ricos que depois de sua posse ou enriquecimento, foram buscar em árvore genealógica a origem familiar, instrumento de figuração pública e de poder simbólico, depois adquirem a nacionalidade dessa origem familiar (Europeu) às vezes com base em tetravô (ou tetravô). Os casos tornaram-se tão comuns e ao mesmo tempo tão comentados porque políticos dos estados com uma população tida como mais branca usam exibir o seu poder simbólico e étnico face aos menos desenvolvidos, onde predominam cidadãos menos esclarecidos e mais escuros (mulatos, negros e pobres). Desta forma no Brasil, reportando o caso escolar, surgiu a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) criando vagas para camadas sociais na base da origem racial, destinadas a complementar as demais políticas afirmativas das instituições (como os regimentos internos institucionais das políticas sociais das universidades). Também para o gestor político o poder simbólico pode não ser suficiente e, por isso, vai buscar na origem étnica familiar ou na qualificação acadêmica, argumentos que acha necessários para confirmar ou reforçar a sua magnitude, mérito, educação e cultura e, por outro lado, o exercício da sua dominação simbólica. Para esclarecermos este processo de dominação do capital simbólico recorreremos uma vez mais a Bourdieu que contribuiu com a noção de Eurocentrismo:

“a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante” Bourdieu (1989, p. 10).

Deste ponto de vista, não se trata apenas de suprimento de falsas modéstias ou de legitimação das ações praticadas, e sim de uma guerra social, onde as armas são os capitais adquiridos

(*habitus*). As ideias dominantes, tacitamente impostas como neutras, são da classe dominante. As classes dominantes são fabricantes dos capitais simbólicos. Portanto são levadas a exercer constantemente o poder simbólico dentro dos aparelhos e sistemas ideológicos do Estado.

#### 4.3.5. Capital Econômico versus Capital Simbólico

Em todos os trabalhos de pesquisa anteriores compulsados, efetuados no Brasil, que referem o poder ou capital econômico dos beneficiários do Prouni e FIES nas instituições privadas, encontrou-se a menção a uma forte relação entre curso e capital econômico, por exemplo, a referência a que os melhores cursos ou áreas, não só em termos da reputação da instituição mas também de prestígio social das saídas profissionais e remunerações esperados, tinham valores de mensalidades ou custos de inscrição/frequência bem mais altos. Os autores declaram que os alunos dos cursos ‘intermediários’, neste caso alunos de cursos de área humana (pedagogia, letras, história, geografia, artes e administração), apresentam maiores dificuldades no quesito capital econômico e cultural e que as famílias desses estudantes declaram rendimentos mensais em torno de 3 salários mínimos, que é seu teto base ou melhor o salário máximo, que residem em áreas comunitárias pobres e de “classe média baixa”, distantes dos grandes centros e dos acessos, o que o grau de escolaridade dos pais ou “responsáveis” é, em média, o ensino fundamental completo. Assim, por exemplo, Almeida (2012, p. 113), em sua amostra, constatou que os estudantes dos cursos de categoria de bacharelado estão espacialmente mais bem situados na cidade de São Paulo, enquanto a maioria do subgrupo dos licenciados mora em bairros distantes dos grandes centros daquela área urbana. Faceira (2009, p. 177-179), em sua pesquisa realizada sobre os estudantes do Programa Prouni da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Rio de Janeiro, afirma que “quanto as condições de moradia, “66% [dos estudantes foco do estudo] residem em comunidades de classe média mais simples; 31% em comunidades pobres; 3% em comunidades de classe média mais favorecida”. Ressalta haver uma relação entre local de moradia e a escolha ou a oportunidade de acesso ao curso superior. No requisito escolha do curso e instituição, observamos que o que determina as escolhas são o capital econômico, social e cultural da família. Além disto, nas pesquisas realizadas por Costa (2008, 95-97; 2012, p. 79-83) e por Almeida (2012, p. 211-230) encontramos nas respostas dos entrevistados o valor agregado para cursar determinado curso e instituição. Alguns mencionaram o valor de mercado do curso e da instituição e o prestígio fornecido pelos mesmos, principalmente no momento da procura e do acesso ao emprego. Para os entrevistados, as instituições e os cursos escolhidos garantiam um posicionamento valorizado no momento da procura do emprego e a posição renomada da respectiva Instituição privada, comparativamente com as escolas ou universidades públicas de referência, não diminuía seu valor agregado.

O Capital econômico detido é, no Brasil (como, por exemplo, nos Estados Unidos), um indicador primordial de sucesso e, como tal, ele assume um forte papel simbólico e induz real poder simbólico. Para Bourdieu, o capital econômico representa o poder simbólico de grandes famílias.

“o capital acumulado pelos grupos, essa energia da física social, pode existir sob diferentes espécies (neste caso particular, o capital de força de combate, vinculado à capacidade de mobilização, consequentemente ao número e à combatividade, o capital “econômico”, terra, gado, força de trabalho, também vinculado à capacidade de mobilização, e o capital simbólico garantido por um uso conforme a outras espécies de capital); ainda que estejam submetidas às estritas leis de equivalência, consequentemente mutuamente convertíveis, cada uma delas não produz seus efeitos específicos senão em condições específicas”. (Bourdieu, 2009, p. 203-204).

Ainda para o autor, o capital econômico e o capital simbólico recriam-se em uma rede de aliados e podem se fortalecer pelos valores criados por meio das relações de força e de poder (trabalho, casamento, política, terra e gado):

“Capital econômico e capital simbólico estão tão inextricavelmente mesclados que a exibição da força material e simbólica representada pelos aliados prestigiosos é de natureza a trazer por si benefícios materiais, e uma economia da boa fé na qual uma boa reputação constitui a melhor e talvez a única garantia econômica: compreende-se que as grandes famílias não perdem uma ocasião de organizar essas formas de exibição de capital simbólico, cortejos de parentes e de aliados que solenizam a partida ou o retorno do peregrino, escolta da noiva cujo valor é apreciado pelo número de “fuzis” e pela extensão das salvas de tiros em honra dos recém-casados, presentes prestigiosos, como os carneiros oferecidos por ocasião do casamento, testemunhas e fiadores que se pode mobilizar em qualquer lugar e em qualquer ocasião, seja para atestar a boa-fé de uma transação de mercado ou para reforçar a posição da linhagem em uma negociação matrimonial e para solenizar a conclusão do contrato”. (Bourdieu, 2009, p.198).

O capital simbólico pode ser manifestado pelo tamanho da casa e sua localização. Por exemplo, o Brasil possui uma grande extensão litoral bem ventilada e com belas vistas, pelo que os que possuem um capital econômico vasto escolhem morar na ‘beira mar’ ou em edifícios com assinatura de arquiteto, com instalações de segurança, em lugares bem ventilados nos grandes centros. Aos restantes cidadãos cabe o que podem comprar com os créditos da banca que os seus rendimentos possibilitam. Não é regra, e tão pouco o dito é prática para todos, mas nota-se que a classe alta e média alta, em geral, procura conforto (ventilação) e vista para o mar (ou belas vistas), ambos valorizados pelos produtores imobiliários, tal como a segurança e a acessibilidade. Este mesmo acontecimento sobre localização e modelo de casas, foi visto nos anos 60 a 70 na França. Bourdieu (2006, p. 65), retrata o assunto expressivamente quando afirma que, “assim, os operários agrícolas, os operários não qualificados da indústria e do artesanato são proprietários agrícolas, os operários não qualificados da indústria e do artesanato são proprietários das casas menores, os chefes de empresa e os membros de profissões liberais possuem casas espaçosas”. E quando a localização, por que as casas dos trabalhadores de

classes médias baixas se localizam nas periferias? Será apenas pelo poder de compra ou de acesso a crédito? Ou seja, para a sociedade e os futuros proprietários, quanto mais distantes forem as casas, mais baratas elas ficam? Bourdieu (2006, p.206) ajuda-nos a entender a relação entre o processo de compra e distancia: “para a banca o valor da pessoa reduz-se à sua perspectiva global de ganhos, ou seja, à perspectiva de rendimento anual multiplicado pela esperança de vida, ou mesmo, sobretudo quando se aventura a dirigir-se a categorias sociais que oferecem em geral menos garantias que os quadros do setor público, à sua perspectiva geral de solvabilidade, que depende também de princípios éticos e, em particular, de todas as virtudes austeras que determinam o controlo do consumo e o respeito pelos compromissos”. Fica subentendido o mecanismo que leva à localização, longe de tudo e com acessos difíceis ou demorados inclusive a baixa frequência ou disponibilidade dos transportes públicos. Quem tira partido e vantagem simbólica são, naturalmente, as classes financeiramente favorecidas. Continuando com o mesmo autor (2006, p. 63) ele nos diz, “na região parisiense, o acesso à propriedade de alojamento foi muitas vezes acompanhado de um deslocamento para os subúrbios”.

O capital simbólico se expressa frequentemente sob a forma do capital econômico e do capital cultural e esta transformação acontece como forma de exercício consentido do poder dos capitais, o que constitui de alguma forma um eufemismo, pois as relações de força são estabelecidas e exercidas pelos modelos sociais, conforme decorre dos três extratos seguintes de Pierre Bourdieu. Neles, o autor explica a natureza do capital simbólico como reificação de outras formas de poder, institucionalizada em títulos legitimados e legitimadores desses poderes e em práticas e relações sociais (justificadas por essa reificação). Estas práticas e relações, no seu exercício, são assumidas pelos atores sociais como adequadas e legítimas “porque sim”, “por direito” ou “costume” e, ao dispensarem explicação adicional, embora sejam pontualmente reguladas por sistemas de normas e regras, em tudo se obscurece a sua própria origem, tanto aos olhos dos privilegiados como daqueles que suportam o exercício desses privilégios. Isto ocorre de tal forma que os poderes que ostensivamente decorrem do capital simbólico são aqueles mesmos que o sustentam implicitamente. A propósito dos ‘títulos’ sociais, de nobilitação, de exercício de cargos públicos e de condecoração, mas hoje predominantemente das titulações acadêmicas e das profissões que legitimam monopólios de exercício de atividades e as correspondentes rendas remuneratórias e privilégios, Bourdieu declara que:

O capital simbólico – **outro nome dado à distinção de classes** [ênfase nossa], não é senão o capital, sob qualquer espécie, tal como ele é percebido por um agente dotado de categorias de percepção emanadas da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer quando ele é conhecido e reconhecido como óbvio [não necessitando de explicação]. As distinções, enquanto transfigurações simbólicas de diferenças de fato, e mais geralmente de postos, ordens, graus, ou todas as outras hierarquias simbólicas, são o produto da aplicação de esquemas de construção que, como por exemplo, os pares de



adjetivos empregues para enunciar a maior parte dos julgamentos sociais, são o produto da incorporação das estruturas às quais se aplicam e o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é senão a apreensão, como evidente, do mundo ordinário que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas... Na luta simbólica... pelo monopólio da nomeação legítima como imposição oficial... da visão legítima do mundo, os agentes mobilizam o capital simbólico que adquiriram [anteriormente] e nomeadamente todo o poder que possuem sobre as classificações institucionalizadas, inscritas nas consciências ou na objetividade, como os títulos... Mas a lógica da nomeação oficial nunca se vê tão bem quanto no caso do *título* – nobiliário, escolar, profissional, capital simbólico socialmente, ou seja, juridicamente garantido... O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser percebido garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo). Cada vez mais indissociável do título escolar, dado que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a garantia última e única de todos os títulos profissionais. Ele tem valor em si mesmo e, embora se trate de um nome comum, ele funciona como se fosse um grande nome (nome de grande família ou nome próprio), buscando todo tipo de lucros simbólicos (e bens que não se podem adquirir diretamente com dinheiro). É a raridade simbólica do título no espaço dos nomes de profissão que tende a comandar a retribuição dessa profissão (e não a relação entre a oferta e a procura de uma certa forma de trabalho): segue-se que a retribuição do título tende a autonomizar-se relativamente a retribuição do trabalho. Assim, o mesmo trabalho pode receber remunerações diferentes segundo os títulos de quem o faz. (Bourdieu, 2001, p. 305-307).

Assim, não surpreende, antes surge como natural fonte de motivação para adesão ao processo que, entre os candidatos e protocandidatos a oportunidades como o Prouni e FIES, possa haver a aspiração a beneficiar do capital simbólico associado ao título acadêmico – tanto aquele estritamente associado ao grau e título específico, quanto aos acessos profissionais e remuneratórios que eles simbolizam e restantes capitais sociais simbolicamente associados. É que o capital simbólico “é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada de outras formas de poder”, cuja aquisição é percebida, de forma difusa, pelas várias camadas sociais como símbolo e poder, potencialmente eficaz, de ascensão social (ou de manutenção de estatuto social). Nas palavras do mesmo autor:

O capital simbólico assenta no domínio de recursos simbólicos baseados no conhecimento e no reconhecimento, como a imagem de marca (*goodwill investment*), a fidelidade à marca (*brand loyalty*), etc.; como um poder que funciona como uma forma de crédito, pressupõe a confiança e a crença dos que lhe estão sujeitos porque estão dispostos a conceder esse crédito (Bourdieu, 2006, p. 265).

Poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (Bourdieu, 1989, p. 15).

Em confirmação deste mesmo argumento, Bonamino (2010, p. 488) sustenta que alguns “sociólogos consideram que outras formas de capital, tais como o capital social e o cultural, contribuem e interagem diretamente com o capital econômico para fortalecer essa relação”. Em nosso estudo, há uma predominância de capitais por parte das classes dominadoras em relação aos dominados. A classe dominadora ou com ascendentes detentores de capitais, utiliza-se de prerrogativas em benefício de si própria e conhece os acessos, as redes de relacionamentos, os sistemas (educacional, bancário, político e jurídico), a sociedade e as instituições, portanto sabe como usufruir dos diferentes valores e meios que os capitais podem proporcionar, como uma relação de trocas. Será, pois, expectável e podemos colocar como hipótese que nas classes anteriormente “conformadas” com as suas posições, sem horizontes de ascensão ou progresso, sem vias ou potencial percebido de ascensão social por via de aquisição de patrimônio ou de capital político, pelo menos um número significativo de famílias e indivíduos anteriormente resignados, tenham criado expectativas fortes, tanto simbólicas quanto materiais, de os programas sociais do Governo, no caso presente Prouni e FIES, poderem constituir-se vias efetivas de *démarrage* (arranque) social, isto a par de várias outras políticas sociais dos mesmos governos: saída da pobreza extrema (‘bolsa família’), habitação própria (‘minha casa minha vida’) e serviços universais de saúde (SUS). É objetivo desta tese a avaliação e análise dessas expectativas relativamente ao Prouni e FIES e da percepção do grau de sua concretização. Como também o é a que forma como estes capitais terão contribuído e contribuem na escolha do curso e na aculturação dos estudantes na universidade e nas suas expectativas de acesso ao trabalho e emprego.

#### **4.4. Os Campos (Relacionais) de Atividade Humana - *Habitus* e poderes em confronto**

Do ponto de vista social, um campo é um espaço ou contexto relacional dedicado ao exercício de um tipo específico e complexo de atividade humana, relativamente autónomo ou fechado, envolvendo redes mais ou menos complexas de relações entre os agentes que nele exercem papéis e prerrogativas específicos, aos quais correspondem níveis e tipos de poderes diversos, o qual funciona de acordo com regras e instituições que lhe são específicas e que definem as relações entre os agentes que nele atuam (Hilgers & Mangez, 2015, pp. 5-6). São exemplos de campos sociais as religiões organizadas em igrejas, as comunidades científicas, o meio jurídico e judiciário, a medicina oficial, o sistema de ensino superior, o meio artístico, o negócio da moda, a burocracia do estado, os meios político-partidários, o desporto de alta competição, etc., etc. Por exemplo, o campo científico ou “meio científico” é marcado pela seletividade na admissão, pela competição entre participantes tão especializados que o valor do trabalho de cada um só pode ser avaliado pelos seus pares (Bourdieu, 1976, pp. 88-104). Nesses

campos relacionais de atividade, confrontam-se e interagem agentes com diversos *habitus* e detenções de capitais. Os *habitus* envolvem simultaneamente estrutura e agência e, neste sentido, podem definir e conformar os comportamentos e procedimentos dos indivíduos dentro e fora de cada campo de relações sociais, mas é sempre dentro de um campo que cada indivíduo estabelece relações sociais e participa de mudanças sociais (relações de força). Dependendo do campo social o indivíduo pode se aculturar (se integrar) ou ser rejeitado pelos membros ativos do espaço social ou ele mesmo, face ao confronto percebido, buscar isolar-se relativamente a eles (tornando-se “invisível”, o que nem sempre lhe é permitido pelos agentes que dominam o campo). A desigualdade social de origem pode objetivamente resultar na segregação das relações sociais em um outro campo, face aos *habitus* em confronto, porque um *habitus* não é somente uma forma ou maneira de comportar-se, mover-se, vestir-se, comer ou utilizar o garfo, mas também uma consciência de origem social e dos modos distintivos referenciados a essa origem. O *habitus*, segundo Bourdieu, é uma estrutura de estruturas incorporadas e inculcadas de geração em geração na qual, na prática e no campo das relações sociais, se fortalecem capitais e legitima o domínio das classes dominantes e de seu sistema de forças que o Estado reproduz através de suas instituições:

... sendo capital uma relação social, ou seja, uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ela se produz e se reproduz, cada uma das propriedades associadas à classe recebe seu valor e sua eficácia das leis específicas de cada campo: na prática, ou seja, em um campo particular, nem sempre todas as propriedades incorporadas (disposições) ou objetivadas (bens econômicos ou culturais), associadas aos agentes, são eficientes simultaneamente; a lógica específica de cada campo determina aquelas que têm cotação neste mercado, sendo pertinentes e eficientes no jogo considerado, além de funcionarem, na relação com este campo, como capital específico e, por conseguinte, como fator explicativo das práticas. Bourdieu, (2007, p. 106-107).

As ações e as práticas das ações dos indivíduos e seus capitais dentro dos campos sociais, são ações reproduzidas pelos *habitus* no espaço desses campos sociais. Os estudantes das IES públicas e privadas convivem diariamente em campos e ambientes diversos em capitais. Para alguns, estes convívios fortalecem interesses, criam posições/posicionamentos e troca de capitais, para outros, o campo torna-se um espaço de expressão, aceitação e identificação de seus déficits de capitais. Dentro do campo acadêmico há os que apresentam suas heranças de capitais e há os que apresentam déficits de capitais, há os que se tornam dominantes dentro do campo universitário (curso versus disciplina versus professores versus sucesso escolar) que são muito predominantemente os “reproduzidos” pelas heranças de capitais (econômico, cultural, linguístico, social e simbólico), ou seja os que apresentam heranças de capitais. Logo, a relação cursos-professores não se modifica constantemente dentro do campo, este par se manifesta de acordo com a reprodução institucional dos *habitus* e os *habitus* aqui observados são os mesmos dentro do campo intelectual, formação, curso, regras de condutas, normas profissionais,

hierarquia professoral, mantendo diferenças também providas do campo dos negócios, que simbolizam poder, dinheiro, interesses, relações e *stakeholders*. Podem estrategicamente renovar-se as infraestruturas, professores especialistas, métodos pedagógicos multivariados, cursos renomados, informática educacional, mas dentro das IES públicas e privadas o que prevalece no final são as avaliações referenciadas ao *habitus* dominante. Através dos professores, dos cursos e dos estudantes os resultados têm que aparecer “adequados ao mercado de trabalho” e, quando aparecem, o que domina são os *habitus*, capitais e campos de cada indivíduo, ainda que, no caso dos “intrusos”, maquiado por uma ligeira camada de verniz acadêmico e eventualmente uma titulação, cujo valor objetivo dependerá muito do confronto de *habitus* do novo titulado com o *habitus* dominante no mercado de trabalho em que buscará ser acolhido. Neste raciocínio, mas sem aprofundar, Souza (2009, p. 292) afirma que;

Assim, as avaliações corriqueiras postas em prática pelos agentes das escolas públicas medem as capacidades de cada aluno, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre eles que serve para classificá-los, separando aqueles que se ajustam às exigências e têm bom desempenho, e aqueles que não se ajustam e fracassam, ou seja, os que podem ser úteis futuramente à sociedade e aqueles que estão fadados ao fracasso e às posições desqualificadas e pouco úteis.

Foucault (2006) determina chamar de 'campos' as capacidades de estratégias que podem determinar as ações entre seus participantes, os dominados e os dominantes. Bourdieu, (1996, p. 63), advoga que "o motor da mudança nas obras culturais, na língua, na arte, na literatura, na ciência etc., reside nas lutas cujo lugar são os campos de produção [dos *habitus*] correspondentes: essas lutas que visam a conservar ou a transformar a relação de forças instituída no campo de produção têm, evidentemente, o efeito de conservar, ou de transformar, a estrutura do campo das formas que são instrumentos e alvos nessas lutas”.

#### 4.5. Conclusão

Quando o Estado atua como agente reproduzidor dos meios sociais, a estrutura da pirâmide dos *habitus* torna-se sistemática, ou melhor, o Estado se utiliza de meios para legitimar as estruturas de classes e subclasses atuais e suas formas de inclusão e exclusão, mesmo dentro das instituições. Suas leis são aplicadas e utilizadas como meios de troca (escambo). Com o apoio das leis e medidas provisórias os agentes do Estado benevolentes promovem trocas de favores, enriquecendo licita e, por vezes, ilicitamente os que participam como reprodutores do sucesso escolar e profissional universitário e vai abrindo acesso aos menos desfavorecidos do sistema escolar, como gestor do rompimento dos campos de classes.

No Brasil de hoje, há um conflito acadêmico que por vezes chega a violência (pelo menos) verbal contrapondo estudantes de classes favorecidas e desfavorecidas. Os estudantes beneficiários de políticas públicas de acesso ao ensino superior são frequentemente desmerecidos perante os outros estudantes como “aquele que recebe esmola do governo para ingressar no ensino superior”, havendo também situações em que são apelidados como “cotistas”, “deficientes”, quando não são insultados pela referência à sua cor e ou local de moradia (“favelado”). A luta de classe não foi e tão pouco é novidade perante um mundo tão classista e muito menos por um país tão desigual como o Brasil. As únicas chances vistas pelos indivíduos, na busca do sucesso do trabalho e emprego, e ascensão social é através do caminho do acesso ao ensino superior, mas, para eles, a única solução de ingresso vem por meio das políticas públicas com governo Estadual e Federal, muito mais ainda pela segunda instância.

O certificado (diploma), ou melhor, a especialização do profissional pelo grau universitário é vista por parte dos estudantes como um capital cultural incorporado, que perante a sociedade e seus empresários ofertará uma posição de trabalho e emprego, neste caso até mesmo pelas Instituições Governamentais, onde os salários apresentam uma melhor atratividade por parte dos estudantes que terão que concorrer via concurso uma vaga de emprego. Entretanto, o diploma em alguns momentos pode apresentar deflação, principalmente quando a própria IES vê colocado em dúvida seu ensino por parte das agências reguladoras do ensino superior. Desta forma resta somente a “reinvenção” do diploma por parte do aluno, que nessas circunstâncias opta por ser “empreendedor” (trabalhador autônomo) usando os conhecimentos adquiridos. Com o avanço das TICs (Tecnologias da Informação e comunicação), o que hoje é visto como novidade de conhecimento torna-se ultrapassado para os estudantes recém-graduados. O diploma torna-se a moeda de troca entre o trabalho e a especialização da mão de obra, a universidade de origem e o mercado produtivo e mal pago. As raríssimas, mas honrosas, exceções ajudam a legitimar a exclusão da maioria “normal” (Gonçalves, 2011).

É necessário entender como os capitais nascem e se fortalecem diante da reprodução levada a cabo pelas famílias “legítimas” defensoras e herdeiras do *habitus* dominante e pelo Estado, transformado tacitamente num campo social que dominam, através dos capitais que detêm e das redes de relacionamentos em que predominam. Para os herdeiros, o seu estilo de vida e a educação recebida são direitos legítimos e decorrentes estritamente de seu “mérito” escolar, e “de classe” (econômica), enquanto para as famílias carenciadas são direitos relutantemente concedidos em busca produtividade global e da eficiência da integração do sistema econômico nacional no internacional ou global. Sendo assim, o Estado legitima, também por razões econômicas (escassez relativa de meios) a relativa exclusão das classes menos favorecidas e o seu desinteresse pelas classes subordinadas e trabalhadoras, governando e trabalhando em função dos interesses dos “criadores de empregos” que são também os donos e

herdeiros do *habitus*. Os capitais são fontes de poderes nos ‘campos’ (sociais), onde justificam sua existência, nas formas de capital simbólico, social, cultural, econômico, linguístico e outros. Os vários campos, por sua vez, são estruturas formatadas, moldadas, regularizadas, com regras e normas desenhadas pelos agentes da burocracia e do campo sociopolítico do Estado. As atividades produzidas e reproduzidas dentro dos vários campos são desenhadas e praticadas pelos agentes enquanto aprendizagem acreditada e reconhecida pelo Estado. Resumidamente, podemos dizer que o capital social tem força e envolve práticas dentro do capital simbólico e cultural, entretanto o capital cultural contribui para a aquisição de novos e fortalecimento de velhos capitais sociais. O indivíduo com capital econômico pode adquirir capitais culturais, mesmo com déficits de aprendizagem e práticas resumidas. O capital linguístico proporciona meios necessários para viver e conviver no meio dos indivíduos que dominam o capital econômico e social. Como se descreve nos capítulos seguintes, o sistema de disposições que estabelece e distingue os gostos e preferências culturais e que reproduz os domínios dos capitais herdados, foram inquiridos em nossa pesquisa de campo através dos questionários. O objetivo foi traçar o perfil sociodemográfico econômico, cultural e simbólico destes alunos e entender o processo de admissão dos estudantes advindos do ensino médio público e privado ao ensino superior e quais as IES de acesso (pública e privada), quais os meios que contribuíram para sua entrada ao ensino superior (programas políticos sociais, capitais e outros) conformaram as suas disposições nos “campos” acadêmicos, dados seus *habitus* de origem.

As estruturas de poder dos capitais são legitimadas pelas leis emanadas do Estado para serem cumpridas como regras e normas como meios de sobrevivência e subsistência. O capital social pode garantir poderes causais aos que dele beneficiam através das estruturas de relacionamentos que dominam e governam. A arquitetura que pode chegar a existir dentro de uma rede de relações de capital social pode ser vasta, principalmente quando o agente, individual ou coletivo, atua através das interligações de relacionamentos, as chamadas *networks*.

Através do capital econômico e social os herdeiros garantem as melhores posições, tanto nos melhores cursos e universidades, como nos postos de trabalho, sendo claro que entre eles há alguns que não herdaram capitais sociais e culturais prestigiosos mas, com o seu capital econômico, conquistam posição, através da aculturação e formação do curso superior adquirido em escola privada internacional de *fees* elevados e através do reconhecimento dessa formação torna-se um profissional superior, bem posicionado e bem pago. O capital econômico para os novos ricos, os que não obtiveram o capital econômico por herança, fortalece seu capital simbólico quando misturado com a formação superior, mas não lhe cria mais valia em termos de capital social. Para as famílias herdeiras do capital social, os novos ricos não pertencem de origem aos seus estilos nem detêm os gostos que diferenciam a sua “nova” classe social. Por outro lado, há no Brasil inclusivamente por parte das agências reguladoras e por parte das

academias atos de reservas de mercado baseados no capital linguístico e os agentes destas instituições não estão especialmente interessados em que a língua oficial bem escrita e falada fique acessível a todos os cidadãos. Antes preferem que ela se constitua em barreira e legitime a exclusão, por (falta de) “mérito”, daqueles originados de classes desfavorecidas, aos quais são excluídos os meios ou acessos para adquirirem esse mesmo mérito. Não é por acaso que as provas de “Língua Portuguesa” estão presentes na maioria dos cobiçados lugares a que se acede por concursos de “mérito”.

O uso das togas no Brasil, como símbolos, tem muito mais valia, pois seus usuários demonstram, por seu uso, que detêm o poder (legítimo) de validar, legitimar e ordenar o que é certo ou errado diante da carta máxima que rege o País, a Constituição Brasileira. Inclusivamente, hoje em dia, debate-se muito a reprodução familiar dos togados no Brasil, com pais juízes, filhos e netos juízes, se sucedendo ao longo de três ou quatro gerações da mesma família, lançando suspeição sobre as afirmações e jurisprudência relativas a reprodução de classes, visarem a defesa dos seus, aquilo que popularmente se chama “julgar em causa própria”. Mais uma vez afirmamos que a reprodução do *Habitus* parte de dentro das agências reguladoras do Estado para a sociedade civil, através de leis criadas a partir “de dentro” das famílias beneficiárias e herdeiras do Estado. Algo similar ocorre com os grupos que, em alguns campos, se atribuem direitos de foro privilegiado para eventuais acusações de crimes públicos comuns (e.g. corrupção ou peculato) ou seja, o direito a ser julgado apenas por seus pares, de escalão hierárquico análogo ou superior, o que acontece, por exemplo, com políticos, juízes e militares. A resistência dos estudantes que apresentam déficits de aprendizagem e de capitais (*habitus*) torna-os sucessores do provável, causalidade do seu provável, pois sua aculturação na vida acadêmica e no ambiente universitário e das profissões torna-os indivíduos semelhantes aos herdeiros do *habitus*, mas que não deixarão (em probabilidade) de carregarem consigo os *habitus* de suas origens familiares.





## CAPÍTULO 5

### Metodologia

#### 5.0 Introdução

Relembramos que o objetivo deste estudo é fazer uma aplicação original do referencial teórico de reprodução social desenvolvido por Pierre Bourdieu, na sequência de Levi-Strauss e de Max Weber, à realidade da sociedade brasileira atual e ao Ensino Superior brasileiro, na sequência de sua abertura ao acesso por alunos de camadas menos favorecidas através dos programas governamentais recentes, conhecidos por Prouni, FIES e “regime de cotas” (este último dirigido a afro descendentes e só em universidades públicas (pretos, pardos e índios). Tradicionalmente, no Brasil, como na França de Bourdieu, as instituições de ensino superior foram e são legitimadas por legislação, normas e práticas (como mecanismos de financiamento, de regulação e de fiscalização) que visam processos de reprodução do estado e suas instituições e da sociedade civil, mormente do seu tecido econômico empresarial.

Este estudo visa, mais em concreto, pesquisar e analisar em que medida as políticas recentes, promotoras de integração no ensino superior de estudantes oriundos de classes desfavorecidas em termos de *habitus* e de capitais sociais e outros, se manifestam na composição da população de estudantes ingressados, comparativamente nas IES públicas e privadas, em termos de modo de acesso (vestibular x Enem), como de origem familiar (capital Económico e Social), de percurso escolar anterior e Capital Cultural da família e do próprio. Também visamos averiguar a existência (em nível estatisticamente significativo) de apreciação positiva ou negativa dos ingressados relativamente a terem ingressado no Ensino Superior e à facilidade ou não de integração no mesmo, entre outros aspetos.

A escolha do tema e título de tese deu-se a propósito de se ter encontrado investigação muito escassa, apenas estudos isolados, relativa à região do nordeste do Brasil, mais ainda no respeitante ao Estado do Maranhão que apresentam estruturas socioeconómicas e indicadores de desenvolvimento bem diversos dos estados das regiões sudeste e sul do país, onde efetivamente encontramos alguns, poucos, estudos sobre estas temáticas, já referidos em capítulos anteriores. De qualquer modo, essas outras pesquisas anteriores sobre o acesso de oriundos de classes desfavorecidas ao ensino superior noutras regiões do Brasil, sobre o Prouni - Programa Universidade para Todos e até sobre o *habitus* no campo universitário, ver, por exemplo Almeida (2012), Costa (2012), Carvalho (2005) e Krames (2010), dizem pouco ou nada sobre evidência, mormente baseada em estudos de campo, do rompimento ou mudança significativa dos processos causais de reprodução das estruturas de *habitus*, questão essa em aberto e a requerer pesquisa.

Nos capítulos 3 e 4, foram mencionados esses estudos anteriores sobre estes programas sociais no Brasil. Esses estudos foram de duas naturezas. Alguns adotaram perspectivas de análise crítica teórica (nalguns casos meramente opinativa) sobre a natureza e algumas consequências das políticas introduzidas pelos governos federais e eventuais carências por omissão ou excesso, ou as consequências financeiras para alguns *stakeholders*, mormente para as IES através das quais os programas se efetivaram. É oportuno lembrar que, no Brasil, as tradições de nascimento e origem familiar, como natureza dos *habitus* e sua herança e reprodução através do sistema de ensino superior, incluindo pesquisa e análise dos capitais, não foram até hoje alvo de estudos sociológicos conhecidos, mesmo ressaltando nomes conhecidos e academicamente respeitados como Jessé de Souza. Encontramos alguns estudos de pesquisadores brasileiros que trataram os novos programas de facilitação do acesso ao ensino superior, com referências a Bourdieu, mas de maneira bem localizada e regional, frequentemente com referência aos ingressados numa única IES, como o caso dos estudos de Nogueira, Romanelli e Zago (2011) que organizaram numa coletânea vários textos relativos a pesquisas que abordaram as trajetórias de escolarização dos filhos das camadas sociais no Brasil nas regiões Sul e Sudeste. Das suas análises, de forma empírica, ressaltam as diversas formas de ascensão e êxito dos estudantes ao ingressarem no universo estudantil superior com recurso à caracterização de capitais e *habitus* familiares. Para os autores “o estudante desses meios sociais populares, jamais poderiam romper sozinhos, sem a ajuda dos pais e familiares, a reprodução do acesso universitário que é estatisticamente improvável: o acesso à universidade” (Nogueira, Romanelli e Zago, 2011, p. 14).

O nosso próprio trabalho empírico visou a recolha e análise de dados, em campo, visando verificar e eventualmente confirmar o impacto efetivo dos programas sociais referidos nas populações estudantis das universidades privadas e públicas, face às controvérsias em curso entre os investigadores nacionais, e respaldados pela extensa revisão de literatura feita, optámos por estudar diretamente, por inquérito, uma população escolar alvo específica, a das IES de S. Luís, capital do Estado do Maranhão. Para isso, foi-nos necessário elaborar um questionário que nos permitisse dentro do possível, a partir das respostas dos inquiridos, caracterizar os respondentes, não só quanto aos respectivos capitais do *habitus*, incluindo capitais culturais e sociais, mas ainda quanto às outras dimensões do *habitus*. O *habitus* e os capitais, sendo em parte inconscientes e tácitos, só podem ser observados ou inferidos através das práticas ou atitudes dos sujeitos ou das suas relações que são, em qualquer caso, indicadores imperfeitos e por vezes ambíguos. Por isso, para esta observação e, em parte, “quantificação” da ontologia de Bourdieu, inspiramo-nos em primeiro lugar na ontologia que foi criada, desenvolvida e adaptada pelo próprio autor de referência em alguns dos muitos trabalhos empíricos que produziu ao longo dos anos e que formaram a base para o desenvolvimento (e evolução) dos

conceitos que criou e foi que refinando e adaptando, de tal forma que, em Bourdieu, a ontologia e a metodologia se confundem. Também revisamos os métodos e as ontologias, derivados de Bourdieu, adotados por outros teóricos que referenciamos durante os capítulos anteriores da tese, a maioria dos quais, em todo o mundo, mas principalmente no países de língua inglesa, se centrou no estudo dos capitais sociais e culturais como base para a seleção e sucesso ou insucesso escolar relativo dos alunos provenientes de segmentos desfavorecidos das populações, ver, por exemplo, Martins e Donadone (2018) que estudaram os alunos de engenharia de produção (com a mesma escolha formativa) em três IES, alunos esses com diferentes origens sociais, tendo detetado que as suas trajetórias escolares distintas e futuros egressos profissionais podem depender de suas origens sociais e dos seus capitais econômicos e culturais à entrada. Por sua vez, Silva, Dias e Silva. (2015) fizeram entrevistas semiestruturadas a representantes de RH de cinco empresas multinacionais e de 3 empresas de recrutamento de RH, atuando todas no Estado da Bahia, e a 6 coordenadores de cursos de Administração de IES baianas. Os autores concluíram que “o sistema” atrai candidatos ao ensino superior com base num discurso segundo o qual a formação superior é essencial para ascensão profissional e social. Porém, uma vez ingressados nas IESs, “*habitus* de classe, ... grades de leitura, modelos morais e cognitivos, filtros de interpretação e modelos regulativos ...” conformam os estudantes a aceitarem que só alguns “sejam encaminhados para as melhores posições por terem origem social [privilegiada em termos de capitais e de provirem de] escolas de primeira linha, enquanto outros, por suas origens, terão que seguir para instituições de menor prestígio e ocuparão cargos de menor importância e status social. Entretanto, o... mais perverso desse sistema é o convencimento ... [que o sistema inculca] sobre todos os agentes [de que é impossível as coisas serem diferentes do que sempre foram]”.

Neste nosso estudo, tanto na pesquisa bibliográfica e de dados secundários como no trabalho de campo, feito por inquérito aos alunos das IESs, privadas e públicas de S. Luís, procuramos recolher dados que representassem o histórico social dos alunos, dos seus pais e das heranças herdadas por eles e reproduzidas pelas instituições educacionais. Uma vez que o *habitus* e os capitais nem sempre podem ser diretamente observados, mas apenas inferidos através de indicadores, procuramos captar os *habitus*, capitais e campos (familiar e académico) dos estudantes inquiridos com base em indicadores, dentro do possível, validados em estudos anteriores de diversos teóricos da educação e ciências sociais e sociologia da educação, já referidos nos capítulos anteriores. Para configurarmos o nosso próprio inquérito, analisamos também pesquisas realizadas pelos teóricos seminais referenciadas em nossa pesquisa, como é o caso do livro ‘A Distinção’ de Bourdieu e autores de outras origens, quer brasileiros quer de outras partes do mundo. Em particular, para a elaboração do questionário, fizemos uma pesquisa bastante extensiva de como Bourdieu e, nos anos recentes, outros autores, “quantificaram” os

*habitus* e os vários capitais e disposições, através de variáveis que correspondem a manifestações da detenção em maior ou menor grau (ou mesmo carência) dos vários elementos da “distinção” social.

### 5.1. Questões Ontológicas e Epistemológicas

Um trabalho de doutoramento exige não somente a concepção e execução de um projeto de pesquisa que contribua para o conhecimento no âmbito da respectiva disciplina, mas também uma atitude reflexiva crítica sobre a natureza do conhecimento para o qual se busca contribuir, e a natureza do próprio trabalho de pesquisa. Ora, quanto a estas questões, são possíveis pelo menos três posturas diferentes (Delanty & Strydom, 2003, pp. 1-3), em termos de filosofia da ciência.

A primeira postura é normativa. Deste ponto de vista, a reflexão sobre o trabalho científico do cientista social é um outro trabalho de natureza normativa que antecede o próprio trabalho científico e visa especificar ou prescrever como esse trabalho *deve* ser feito. Essa reflexão prévia caberá à filosofia das ciências sociais, vista como um ramo da filosofia das ciências, cabendo a esta última exercer papel normativo similar sobre as ciências em geral, com enfoque nas ciências naturais. Esta perspectiva, de natureza inicialmente empirista (séc. XVIII e XIX) converteu-se na postura hipotético dedutiva que continuou a refletir a posição positivista prevalecente nas ciências sociais dos finais do século XIX à primeira metade do século XX. De acordo com ela, as Ciências Sociais deveriam adotar métodos hipotético dedutivos, deduzindo hipóteses a partir de teorias e verificando a validade dessas hipóteses através de testes ou observações (Popper, 1972). Sempre que a experimentação ou observação não refutasse a hipótese em avaliação, a teoria seria considerada provisoriamente validada (“verdadeira”). Uma teoria seria tanto melhor quanto mais possibilitasse a dedução de hipóteses para serem testadas e, eventualmente, superarem os testes - na terminologia de Popper (1972), quanto mais potencialmente ‘falsificável’ ela fosse.

Com Max Weber, emergiu de dentro das ciências sociais uma outra posição, visando reagir à anteriormente prevalecente, a qual foi subsequentemente adotada por muitos cientistas sociais que advogaram a necessidade de uma epistemologia específica para as ciências sociais. Para eles, a filosofia das ciências sociais não deve ser externa e normativa, mas sim interna à própria ciência social, ocorrendo dentro dela, como verdadeiramente reflexiva sobre a própria atividade e alheia à responsabilidade de filósofos ‘externos’ (Delanty & Strydom, op.cit.). Assim, para muitos ‘filósofos’ da ciência social, esta não carece de procurar na filosofia da ciência a reflexividade que ela mesma pode conseguir produzir e refletir na prática da ciência social. “Por exemplo, Norbert Elias e Pierre Bourdieu [este, ele próprio filósofo de formação],

para mencionarmos apenas dois nomes notáveis, sempre resistiram ao papel dos filósofos nos debates epistemológicos e metodológicos específicos à ciência social... Nesta tradição, a reflexividade da ciência social deve ser atribuída ao fato de que [ela] está mais próxima do seu objeto de estudo do que acontece com as ciências experimentais e naturais e, acima de tudo, a filosofia da ciência social é agora uma prática associada com teóricos sociais que refletem sobre a ciência social de dentro das próprias disciplinas de ciência social. Porém, apesar das diferenças relativamente ao modelo positivista / hipotético dedutivo, nestoutro a reflexão filosófica sobre a ciência social foi, como que incorporada na própria prática dessa ciência, mas continuou a ter natureza epistemológica, pois se debruça sobre a natureza e o estatuto do conhecimento científico social (Delanty & Strydom (op.cit., p. 2).

Num terceiro modelo, a prática da ciência social e a reflexão filosófica estão intrínseca e estreitamente conectadas uma à outra de forma que deixaram de ser duas atividades separadas, de nível diferente uma da outra. Ainda segundo Delanty & Strydom (op. cit., p. 2-3) “Este, novo entendimento desenvolveu-se na sequência do abandono do positivismo, ... em conjunção com a teoria dos paradigmas de Thomas Khun que levou muitos a ignorar a divisão entre a filosofia da ciência e o estudo científico social da ciência, tal como a história ou a sociologia da ciência. Deste ponto de vista, o cientista social – o sociólogo, o historiador, o antropólogo – não é simplesmente um praticante [ou profissional] de uma disciplina científica, mas também é, simultaneamente, um filósofo da ciência social. Neste caso, há menos resistência à filosofia do que no segundo modelo, porque a filosofia perde o seu papel prescritivo ou normativo. O cientista social continua consciente dos aspectos normativos e justificativos da ciência social, mas vê-os sempre em relação com as práticas cognitivas e os processos que, à partida, constituem as ciências sociais... Assim, hoje, o objeto da filosofia da ciência social deixou de ser puramente epistemológico e alargou-se a questões de cognição e conhecimento”.

No percurso que acabamos de descrever é patente o afastamento nas últimas décadas, de uma subordinação da ciência social aos ditames dos filósofos, passando os próprios cientistas sociais a praticar a filosofia da ciência social. Simultaneamente a este afastamento da filosofia da ciência, a filosofia da ciência social tem vindo a enfocar cada vez menos a epistemologia a direccionar-se cada vez mais para a questão da natureza do conhecimento, não em abstrato, mas antes na prática, no seu contexto social e nas práticas cognitivas, nas estruturas e nos processos em que ele é gerado, estruturado, transmitido e aplicado. No contexto da prática da ciência social, o papel da filosofia muda porque o cientista social não só se envolve na prática da sua disciplina como também reflete sobre como esse processo se desenrola e estrutura. Esta reflexão influencia a prática da pesquisa e o modo como ela se insere no contexto social. Nestas circunstâncias, de envolvimento e pensamento reflexivo, os critérios gerais de aceitabilidade

subjacentes às opções adotadas nas avaliações de natureza científico social e sociológica e o seu potencial emprego na organização e na sociedade ganham importância crucial. “Com que critérios prosseguimos o nosso trabalho e com que critérios avaliamos as nossas contribuições e as dos outros” (op.cit.)?

Esta reflexão filosófica e contínua, esta postura crítica ou reflexividade que o cientista social tem que exercer sobre si mesmo e o seu trabalho de pesquisa, mesmo durante a sua interação com o objeto de pesquisa, tornam-se tanto mais necessárias nos nossos dias, quanto os cientistas estão crescentemente sob o assédio do poder econômico (e até político). Isto acontece tanto com aqueles que se dedicam às ciências exatas e naturais, de cujo trabalho resultam patentes valiosas (e perdas de valor de patentes anteriores ainda em vigor), como os cientistas sociais cujo trabalho pode servir para legitimar (ou pôr em causa) estruturas e processos políticos e de intervenção ou desintervenção social por parte dos Estados, na luta, atualmente tão óbvia que consta dos próprios jornais de negócios, entre neoliberalismo e estado social, entre comércio livre e protecionismos, e em que estudos sociológicos e antropológicos são realizados por centros de pesquisa financiados ostensivamente por interesses económicos antes de ocorrerem ofensivas de investimento estrangeiro ou o financiamento discreto de atividades de desestabilização social de países inteiros, a pretexto de defesa da democracia, para facilitar o domínio político ou económico, seja de grandes potências seja de interesses financeiros e industriais multinacionais.

Bourdieu, na sua última lição no *Collège de France* tratou exatamente do tema “Ciência da Ciência e Reflexividade” (Bourdieu, 2004, p. viii), explicando, no introito, que a reflexividade do cientista sobre o seu próprio trabalho é necessária para que ele, de alguma forma não se “aliena” perante as forças e poderes das estruturas sociais, diríamos “campos”, em que ele exerce o seu ofício de cientista. Isto permite entender porque é que a reflexão filosófica (ontológica, epistemológica e metodológica) sobre a prática da investigação científica, tanto na ciência em geral como na ciência social, não pode ser deixada aos filósofos da ciência que a analisam “de fora”, distanciadamente, antes tem que ser assumida pelos próprios investigadores sobre o seu próprio trabalho e durante ele e perante o(s) objeto(s) desse trabalho, sendo que a divulgação/disseminação da sua pesquisa é geral (ou frequentemente) consequential para os objetos dos seus estudos:

“Quanto às ciências sociais, poderia imaginar-se que uma vez que não estão em posição de fornecer produtos diretamente utilizáveis, diretamente comercializáveis, elas estariam menos expostas a solicitações. Na verdade, contudo, os cientistas sociais e especialmente os sociólogos, são objeto de muito grandes atenções, tanto positivas - e muitas vezes muito rentáveis, material e simbolicamente, para aqueles que optam por servir a visão dominante, nem que seja apenas por omissão (e, neste caso, a inadequação científica pode ser suficiente) - quanto negativas e malignas, às vezes até mesmo

destrutivas, para aqueles que, apenas praticando o seu ofício, contribuírem para expor um pouco da verdade acerca [dos mecanismos e das estruturas] do mundo social. É por isso que me pareceu particularmente necessário apresentar uma análise histórica e sociológica da ciência que, de nenhuma maneira, pretende relativizar o conhecimento científico reduzindo-o às suas condições históricas e, portanto, a circunstâncias situadas e datadas, mas que, ao contrário, buscará habilitar aqueles que fazem ciência a entenderem melhor os mecanismos sociais que orientam a prática científica e a tornarem-se eles mesmos ‘mestres e possuidores’ não apenas da ‘Natureza’, de acordo com a ambição Cartesiana, mas também – e isto será, sem dúvida, não menos difícil – do mundo social no qual o conhecimento da natureza é produzido.” (op. cit.)

Dada a exigência de “reflexibilidade” colocada ao investigador para que ele se assegure a si mesmo da validade e da adequação do seu trabalho e do modo como o faz e o possa defender perante os seus pares é necessário que revisitemos os conceitos de Ontologia e Epistemologia e localizemos este nosso trabalho relativamente às múltiplas variantes que, na prática da ciência social surgiram e coexistem, uma vez abalada a prevalência do positivismo que reinou até meados do século XX e face ao surgimento das variadas posições pós-empiristas que atualmente coexistem na academia.

### ***Ontologia***

A Ontologia (palavra derivada do grego ‘on’ que significa ‘ser’ e ‘logos’ que significa ‘teoria’) é uma criação que data do séc. XVII e que designa o ramo da metafísica que trata de “o que existe... os filósofos tipicamente acusaram-se mutuamente de reificarem coisas de modo inapropriado e, na história da filosofia, todo o tipo de coisa, num ou noutro tempo, foi pensado ser o resultado fictício de um erro ontológico (Blackburn, 2016, p. 340-341). Na prática científica, a ontologia será a “teoria da natureza da realidade” e, no contexto da pesquisa científica social, referir-se à caracterização, pelo pesquisador, da natureza e do conhecimento da realidade social. Mesmo assim, atualmente coexistem múltiplas posturas ontológicas (Delanty & Strydom, op. cit., p. 6):

“Nas ciências sociais, estabelecem-se pressupostos e desenvolvem-se argumentos acerca da realidade social ou do aspeto dessa realidade que é mais importante para atingir o conhecimento. [...] neste contexto, pode assumir-se, o que condicionará toda a nossa pesquisa, que] a realidade social é:

- Uma entidade de senso comum, física ou percetual, uma coisa, um facto social que pode ser observado (positivismo, e.g. Durkheim);
- Uma entidade ‘fenomenal’ ou mental (neopositivismo, construtivismo; Bourdieu);
- Uma configuração histórico-cultural mutável, identificável apenas em relação a valores e requerendo algum grau de interpretação (Weber; Bourdieu);
- Um conjunto de relações ocultas por um véu que precisa de ser removido para que possam ser observadas o que requer uma postura crítica (Marx; Bourdieu);
- Um discurso que apenas pode ser entendido de [um ponto de vista] dentro dele mesmo Foucault].”

No caso da pesquisa descrita nesta tese é notório e assumido que adotámos o entendimento ontológico de Pierre Bourdieu acerca da natureza da realidade, segunda a qual uma parte da realidade social que existe não se limita aquilo que é diretamente observado, sendo que parte dessa realidade não podendo ser diretamente observada pode ser constatada pelas regularidades nas ações dos agentes sociais, pelas estruturas sociais que sustentam as diferenças sociais e pelos mecanismos, parcialmente explícitos e parcialmente tácitos, que as reproduzem, isto é pelas manifestações da sua existência. De alguma forma poderá afirmar-se que Bourdieu terá buscado combinar o objetivismo de Durkheim com o subjetivismo da fenomenologia ao desenvolver uma noção do processo de socialização, através do conceito de *habitus*, que enfatiza não só as diferenças, mas também as desigualdades, nas competências práticas e nos modos de ver o mundo que as pessoas adquirem no contexto das estruturas sociais que as rodeiam e geradas dentro dos “campos” estruturais em que se desenvolveram e em que se vão localizando ao longo das suas vidas, sendo que muito frequentemente surgem choques e sínteses dialéticas entre os *habitus* adquiridos nos campos anteriormente vividos e naqueles as pessoas vão confrontando (Scott, 2014, p. 49).

### ***Epistemologia***

Epistemologia, também designada por ‘teoria do conhecimento’ é um ramo da filosofia que visa investigar a possibilidade, limites, origem, estrutura, métodos e validade ou verdade do conhecimento. É uma composição de duas palavras gregas: ‘episteme’ que significa ‘conhecimento’ e ‘logos’ que significa ‘teoria’ (Delanty & Strydom, op. cit., p. 4-5). Segundo estes autores, desde Platão que os filósofos vêm debatendo a natureza do conhecimento e a distinção entre ‘conhecimento’ (*logos*) e ‘opinião’ (*doxa*), sendo que tanto a tradição clássica, como a modernista (até meados do século XX), pressupuseram haver uma distinção clara entre ambas. Porém, esta distinção foi posta em causa pelo surgimento da corrente linguística ou pragmática, seguido logo depois do pós-estruturalismo e da emergência e crescimento do entendimento do conhecimento como discurso. Esta tendência foi ainda reforçada pelo surgimento do pós-modernismo. Por isso, hoje em dia admite-se uma visão mais diversificada do conhecimento, que inclui a coexistência e interação de vários tipos de conhecimento e de “conhecer”, nem todo ele considerado “científico” (op.cit.):

- Autoconhecimento;
- Conhecimento tácito, senso-comum, convencional (*‘taken for granted’*);
- Conhecimento local, ou ‘corrente’;
- Sabedoria;
- Ciência, incluindo:
  - conhecimento indutivo (empírico/ baseado em factos ou informação);



- conhecimento dedutivo (racionalismo, conhecimento matemático, raciocínio lógico;
- conhecimento pragmático (conhecimento como ação / saber ‘como’, saber agir;
- conhecimento instrumental (utilitário/orientado para a tarefa);
- conhecimento transcendental (conhecimento das condições ou limites);
- Conhecimento refletivo (conhecimento transformativo e conhecimento crítico).

Como acontece com todos os sistemas de classificação, nem sempre as partes da realidade que confrontamos “encaixam” claramente numa dada categoria. A corrente de pensamento e pesquisa iniciada por Bourdieu, orientada para o entendimento, descrição e comprovação de questões das práticas sociais e pela reflexividade sobre essas práticas documentadas com dados, parece-nos incluir dimensões de conhecimento reflexivo, mas também instrumental. Estas tentativas de classificação das correntes de pensamento científico são ainda complicadas pelo problema da historicidade. Na verdade, as perspectivas positivista, empirista e mesmo o neopositivismo de Karl Popper, aspiram a progressivamente alcançar um conhecimento semelhante ao das ciências naturais, válido para todas as épocas, a-histórico, o que é contradito pelas correntes que emergiram após a segunda metade do século XX e que tornam a validade do conhecimento dependente da linguagem (ou linguagens pelas quais ele é pensado e se exprime e ainda do contexto socio-histórico em que surge). Isto enquanto continua sem resposta satisfatória a questão da validade da indução que o falsificacionismo de Popper e o indutivismo probabilístico não conseguiram salvar (Chalmers, 2013).

A propósito da contextualização histórica do conhecimento, [Bourdieu, Pierre (2004) *Science of science and reflexivity*, Cambridge, Polity Press], afirmou:

A questão que eu quero colocar é um tanto paradoxal: será que a ciência social não consegue ajudar a resolver um problema que ela própria criou, que a tradição logicista continuamente confrontou, e ao qual o “caso Sokal”<sup>31</sup> deu uma nova ressonância – o problema colocado pela gênese histórica de verdades supostamente trans-históricas? Como é possível uma atividade histórica, como é o caso da atividade científica, produzir verdades trans-históricas, independentes da história, soltas de todas as amarras a lugar e tempo e, portanto, eterna e universalmente válidas? Este é um problema que os filósofos têm colocado mais ou menos explicitamente, especialmente no século XIX, em larga medida sob a pressão das ciências sociais nascentes” (Bourdieu (2004, p. 1).

Complementarmente, Delanty & Strydom (2003, p. 7) defendem que nenhum conceito é estritamente formal ou analítico, antes tem uma história e está continuamente sujeito a

---

<sup>31</sup> O texto publicado pelo próprio Sokal, acerca da alegadamente inesperada publicação de um seu artigo “paródia”, intitulado ‘Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity’, no número Primavera/Verão de 1996 da então reputada revista *Social Text* (em número especial dedicado a ‘Guerras Científicas’), sem revisão crítica previa anónima por pares, , pode ser lido no site: [http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/lingua\\_franca\\_v4/lingua\\_franca\\_v4.html](http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/lingua_franca_v4/lingua_franca_v4.html), consultado por nós em 08 de Julho de 2018, às 15h00, TMG.

pressões no sentido da mudança. O próprio Bourdieu, ao longo dos muitos estudos que fez, foi “afinando” e “refinando” alguns dos conceitos “ferramenta” que criou para expressar as suas observações quanto às estruturas sociais, à sua renovação e reprodução, resultantes da dialética de persistência das estruturas vs. agência, em campos sociais específicos e em tempo específico, que ele designa por “prática”.

Dito isto, teremos que reconhecer que também o nosso estudo é referido a um dado tempo e lugar, ver Tabela 5.1. Porém admitimos existir uma dialética não mecanicista entre a persistência e renovação das estruturas, mercê da interiorização inconsciente dos *habitus* e da reprodução tendencial das estruturas de capitais. Entretanto as intercepções entre campos e a existência de disposições legitimam que se busque averiguar até que medida mudanças em algumas estruturas institucionais, como são as instituições legais, regulamentares e financeiras que regulam o acesso ao ensino superior por parte de camadas sociais desfavorecidas conseguirão constituir barreiras à reprodução fatalista do *habitus* e às barreiras no caminho da ascensão social, num campo social com um *habitus* herdado do colonialismo e do senhorialismo social e novo riquismo (em que classe social e distinção parecem ser, na prática social, identificados com sucesso financeiro) que parece ter-se instalado como *habitus* nacional.

Nestas circunstâncias e em termos de objeto, esta tese é certamente localizada no espaço e no tempo, é um estudo sincrónico de uma realidade e de um contexto histórico e social mas acreditamos que as estruturas sociais subjacentes a essa realidade e contexto, são homólogas àquelas encontradas por Bourdieu e a outras estudadas por outros autores em outros tempos e lugares, principalmente em anos recentes e que perduram longos períodos de tempo, de modo largamente tácito e inapercebidas pelo menos pela maioria dos agentes envolvidos na sua reprodução.

### **Metodologia**

A palavra metodologia é também o resultado da concatenação de duas palavras gregas, “*methodos*” que significa caminho ou procedimento para atingir um lugar ou meta e logos que, como já se disse, significa teoria. No contexto da atividade científica, metodologia será a teoria do modo como se alcança o conhecimento. Há quem a designe por “teoria da ciência” ou, por influência do positivismo, pela expressão mais redutiva de “método científico” (Delanty & Strydom, p. 4). “O facto de que, desde os finais do século XIX, a metodologia tenha sido vista como relacionada com a lógica, explica porque é que algumas vezes é designada por ‘lógica da ciência’.

**Tabela 5.1 Descrição sintética das opções ontológicas e metodológicas adotadas**

<b>Descrição</b>	<b>Opção</b>
<b>Título</b>	Assimetrias Sociais e Acesso ao Ensino Superior – Prouni e FIES no Maranhão
<b>Referencial teórico</b>	A ontologia de Pierre Bourdieu e, em particular as heranças dos <i>habitus</i> , a reprodução dos <i>habitus</i> pelo Estado e pelos agentes sociais, déficits de capitais pelos indivíduos, aculturação dos capitais pelas Entidades de Ensino Superior e estratégias e causalidades originados pelos programas públicos de combate à desigualdade social extrema.
<b>Estrutura Teórica</b>	Descrição histórica das origens do contexto social e do contexto atual. Revisão bibliográfica dos principais teóricos que abordam os conceitos e pesquisas relativas ao papel do ensino superior na reprodução das estruturas sociais. Revisão dos conceitos base que sustentam a ontologia proposta por Bourdieu e que fornecem o referencial teórico subjacentes a este estudo.
<b>Métodos de investigação empírica</b>	<p><b>Polo Técnico</b> - aplicação em 2017 de um inquérito a 1.400 estudantes das IES públicas e privadas de S. Luís (MA), matriculados nos últimos períodos de graduação, elaborado com base em indicadores usados, na sua grande maioria em estudos anteriores reportados na literatura, tratamento e análise estatística dos dados recolhidos com recurso ao programa IBM SPSS.</p> <p><b>Polo Metodológico</b> – Análise dos resultados empíricos, com base nos conceitos estruturalistas utilizado por alguns teóricos principais (como Bourdieu e Passeron), em parte exploratória mas buscando correlações demonstrativas de processos causais nas relações de força e trocas de capitais, técnicas descritivas do funcionalismo social.</p>
<b>Análise dos Dados e Evidências</b>	Análise dos dados coletados e obtidos na pesquisa de campo; explicação sobre as opções tomadas nessa pesquisa com base de referências bibliográficas (preceitos de metodólogos e consulta de pesquisas anteriores); referência a dados estatísticos nacionais; referência evidência a conceitos e definições expostos ou discutidos no percurso da tese.

Dado que a ciência no século XX tem vindo a ser vista essencialmente como uma questão de pesquisa, a expressão ‘lógica da pesquisa’, é também usada no lugar de metodologia. Em qualquer caso, contudo, a metodologia refere-se à investigação sistemática dos vários princípios e processos racionais procedimentais e que guiam a investigação científica. No caso de uma disciplina específica, como a sociologia, ela trata, mais especificamente da estrutura e procedimentos da disciplina “(op.cit), os quais envolvem os pressupostos adotados quanto:

- à natureza e âmbito do campo e objeto de estudo;
- à relação do cientista com o campo e objeto de estudo e como ela evolui durante o estudo;
- ao tipo de declarações do cientista sobre o objeto de estudo;
- aos modos e técnicas que o cientista usa para obter ou recolher informação sobre o objeto, e para tratá-la, analisá-la e interpretá-la (o que, claro, depende das suas posturas epistemológica e ontológica).

Nas últimas décadas, em decorrência das mudanças (e crescente variedade) de entendimentos quanto à ontologia e epistemologia descritos acima, tem havido um afastamento, diríamos uma correspondente dispersão, de entendimentos acerca das metodologias aceitáveis e, em diversas disciplinas, áreas de conhecimento e correntes de pensamento são admitidas diferentes práticas cognitivas, paradigmas e processos, tendo essa relativização da metodologia sido muito fortemente evidenciada por Feyerabend (1975).

Como já se declarou, neste trabalho, depois de uma revisão extensa de literatura científica e recolha sistemática de informação e dados secundários tanto sobre o contexto como o objeto de estudo, numa perspectiva histórica, fez-se uma pesquisa e apresentação e caracterização do referencial teórico conceptológico e ontológico que nos pareceu mais adequado ao esclarecimento da nossa questão de pesquisa. Para recolha de dados empíricos que nos permitissem aferir o entendimento construído a partir da pesquisa bibliográfica e de dados secundários incluindo estudos anteriores que lemos e consultamos e o nosso próprio conhecimento sobre o contexto, decidimos recorrer a um inquérito ministrado *in loco*, aos estudantes envolvidos. Esta opção exigiu-nos certos cuidados.

Para melhor entendermos as respostas recolhidas, previamente à realização do inquérito, mas também durante a preparação do mesmo, utilizamos também a observação direta, incluindo conversas semiestruturadas com grupos de estudantes, e com docentes e estudantes em turma, nomeadamente em primeiros encontros em que fizemos a recolha preliminar e “leitura” dos entendimentos e comportamentos dos participantes os quais nos foram muito úteis para refinar a formulação das perguntas do questionário e, para cada questão, escolher o tipo de pergunta a usar de modo a assegurar que o entendimento dos inquiridos sobre o que era perguntado era homogéneo, não enviesado e consistente com o do autor da pesquisa. Foi também necessário decidir o melhor formato para cada pergunta, antecipando a necessidade de subsequentemente analisar estatisticamente as respostas obtidas, optando por exemplo, entre pergunta com resposta direta, quantitativa por intervalos, qualitativa e quais categorias, em escala de Lickert, etc.

Sendo a questão de pesquisa multifacetada e envolvendo alguns controversos temas políticos, econômicos e sociais, fizemos um esforço deliberado para mantermos um discurso neutro e não influenciarmos as respostas dos inquiridos, nem nas apresentações em sala nem, muito menos, no próprio questionário. Assumimos o papel de coautores responsáveis das metodologias praticadas, mas não de “coparticipantes” da pesquisa. Buscamos que nosso olhar não fosse distante nem próximo, mas sim neutro, nossos argumentos foram ponderados, não emitindo opiniões próprias.

O inquérito que fizemos não deixou de revestir facetas próximas da etnometodologia. Giddens (2008, p. 86-87) conceitua que, “A Etnometodologia é o estudo dos «etnométodos» - os métodos populares ou não eruditos - usados pelas pessoas para entenderem o que os outros fazem e, especialmente, aquilo que dizem. Todos aplicamos este tipo de métodos, normalmente sem ter de lhes dar uma atenção consciente. Frequentemente, podemos apenas atribuir um sentido ao que é dito durante uma conversa se conhecermos o seu contexto social, que é exterior às próprias palavras”. Aplicamos neste caso os processos de aquisição e herança dos *habitus* dos participantes na pesquisa. Por isso tomamos como base para a redação das questões os processos e linguagem e modos de questionamento nossos conhecidos como localmente aceitáveis, de rotina, sobre as situações e vivências dos estudantes, antes do acesso ao ensino superior, no ensino médio, em que tipo(s) de ensino e de escola, níveis de rendas familiares, o período de finalização da graduação, importância do ensino superior para o inquirido, grau de facilitação percebida de acesso ao trabalho, vida social, leituras e idiomas. Citando novamente Giddens (1996, p. 14), recordamos a sua afirmação, relevante para este estudo: “A rotinização é de elementar importância na vida social, mas todas as rotinas, em qualquer altura, são realizações potencialmente fracas e contingentes”, que nos coloca no ponto de tensão entre estrutura e agência.

Ao escolher o assunto-tema, os objetivos e a problemática para a construção de um trabalho de tese, deparamos, com diversos modelos de metodologias utilizadas pela literatura, entretanto, analisamos o que mais nos convém e o que é mais adequado na utilização de nossa análise de conteúdo, construído e adquirido durante todo o percurso. As estratégias empíricas ajudaram-nos a observar a realidade e os fenômenos *in loco*, perceber os processos e fatores causais dos problemas em debate, construindo as realidades conforme a cultura e o conhecimento adquirido. Os conceitos utilizados na tese provindos do estruturalismo, foram adotados dos teóricos trabalhados, e principalmente Pierre Bourdieu. Este, face as suas próprias investigações, afirma que “... se quisessem mesmo me rotular e falar de estruturalismo, seria preciso falar de estruturalismo genético. É na prática, individual ou coletiva, que são geradas as estruturas sociais – por exemplo, os campos sociais e as oposições segundo as quais eles se organizam – e que se constituem (por aprendizado) as estruturas cognitivas, os esquemas de

pensamento, de percepção e de ação que orientam a prática” (Bourdieu, 2011, p. 20). Argumentos estes que utilizamos para explicar que em alguns momentos os *habitus* e as projeções dos capitais em parte podem ser observáveis e, ao mesmo tempo, em parte, não o podem, tão pouco serem mensuráveis, havendo “sinais” (manifestações) da sua real existência ainda que não consciente, pois nascem com o indivíduo no campo em que ele nasce e se fortalecem no campo, como também podem ser reforçados e aculturados. Os processos causais são relações de força e trocas de capitais. Nós utilizamos tanto técnicas descritivas do funcionalismo social como abordagens convencionais do empirismo, como o inquérito, para aprender e descrever algumas situações observadas e vividas durante o período *in loco* da pesquisa de campo e bibliográfica.

Criamos a base do questionário inspirados nos moldes dos referenciais teóricos utilizado pelos autores em questão e das referências utilizadas, aplicamos estratégias de inquérito em grupos por departamento, curso, concluintes e acesso, coletamos informações de estudantes das IES públicas e privadas. Estabelecemos técnicas de avaliação e de análise dos dados coletados, criamos um modelo de questionário no programa IBM SPSS e cruzamos dados comparativos com os grupos (público e privado), identificando informação social-econômico-cultural dos estudantes públicos e privados e respectivas informações familiares e representantes familiares.

A discussão do tema da pesquisa e os dados coletados e trabalhados, mais os objetivos, podem levantar informações bastante diversificada com resultados multivariados. As pesquisas políticas sociais possibilitam, em conformidade com a literatura, realizar diversas interpretações e opiniões sobre o tema em estudo. Os dados coletados e obtidos na pesquisa de campo respondem às questões de partida da tese e ao mesmo tempo identificam os arcabouços utilizados pelo investigador com referência aos seus inquiridos e seus representantes familiares. As causas e os efeitos dos fenômenos podem ser explicados pelo resultado da pesquisa de conjunto, e com a base de referências bibliográfica das fontes de dados estatístico geopolítico nacional, possibilita-nos evidenciar conceitos e definições utilizados no percurso da tese. Ao trabalhar com dados no formato misto somos sujeitos a interpretações livres e ao mesmo tempo fechadas, principalmente por quem lê e tira conclusões. Dependendo do leitor e sua formação, o conhecimento e os dados, podem percorrer caminhos e definições variadas, podemos chamar de linha de acesso e de raciocínio. Nogueira (2011, p.20), confirma isto: “Este procedimento permite observar, além das variáveis clássicas (como renda, ocupação e escolaridade dos pais), outros elementos mediadores do curso escolar: as trajetórias sociais, sabendo que essas produzem diferenças nas experiências de vida e visão de mundo; os significados e as práticas de escolarização, entre outros fatores centrais e periféricos às questões escolares”.

## 5.2. Aspectos Metodológicos

### 5.2.1. A Pesquisa e Revisão Bibliográfica

Como ponto inicial e de partida da tese e da pesquisa, fizemos investigação e análise bibliográfica (só parte da bibliografia foi referenciada), cujo embasamento teórico nos permitiu elencar e caracterizar o que se tem vindo a escrever, principalmente trabalhos empíricos, sobre o *habitus* e os capitais, na ontologia de Bourdieu, assim como enquadrar os acontecimentos nos fundamentos econômico e social do Programa Social (Prouni) e as políticas públicas de acesso ao ensino superior em análise. Como nos afirma (Quivy and Campenhoudt 1998, p.57), “o principal objetivo da leitura é retirar dela ideias para o nosso próprio trabalho”. Como base de dados bibliográficos pesquisamos nas grandes bases de dados como: Scielo, ISI, SCOPUS e *Science Direct* e Qualis, estudos em Francês, Inglês e Português baseados nos conceitos criados por Pierre Bourdieu, nosso principal teórico de referência, pois apresentam credibilidade necessária ao devido estudo.

O principal foco desta pesquisa são as percepções dos capitais e disposições que constituem o *habitus* dos estudantes que frequentam o ensino superior público e privado, acerca das consequências do seu acesso e frequência do ensino superior. Este tema está, como já se disse, na linha das investigações feitas por Pierre Bourdieu (2014, p. 122), em sua pesquisa sobre o *habitus* no universo escolar Francês, o qual afirma que as origens das famílias (incluindo as suas tradições socioprofissionais) condicionam a escolha do curso e o percurso da criança e adolescente, juntamente com as disposições dos pais, e os hábitos familiares e dos meios político-econômico-sociais de contexto. Apesar do *habitus*, enquanto estrutura social, não ser visível para a maioria da população, ele é um sistema bem organizado e estruturado, Bourdieu (2006, p. 295), “As chances de ingresso no ensino superior por familiares de profissionais liberais e quadros superiores, proprietários da indústria e do comércio são superiores às de alunos de outras origens”. Similarmente ao que ocorre com a tomada de decisões por parte de agentes econômicos (Bourdieu, op.cit., no seu trabalho sobre as Estruturas Sociais da Economia), “a decisão das famílias e dos alunos, quanto aos percursos formativos / profissionais que os segundos vão prosseguir, não são processos de decisão racionais, tomados em abstrato, antes se baseiam em antecipações razoáveis do futuro. Tais antecipações resultam da interiorização, em parte conscientes e em parte inconscientes, da vivência de situações, exemplo, da própria família ou de referentes sociais e adaptam-se as alterações das circunstâncias”. De fato, novas possibilidades percebidas, como oportunidade financeiras, educativas, sociais, políticas, etc., podem mudar a direção da decisão, ou seja, a opção adotada, mas mantém a razão de ser da propensão para agir, ou seja, a aspiração para melhorar ou, no mínimo, manter o status social da família. A propensão familiar para agir no domínio da

formação e integração profissional das novas gerações no sistema, em posições antecipadas como vantajosas, não é feita com a pretensa objetividade da avaliação de alternativas que as empresas usam ou afirmam usar nas decisões de investimento, mas antes se aproximam bastante daquilo que Cyert e March (1992) chamam uma postura de “satisficing” que os gestores adotam na prática, em lugar da postura de otimização que, conforme postula a teoria econômica, deveriam seguir. Neste aspecto, a decisão prática e *antecipação prática* que Bourdieu atribui as famílias, na escolha dos caminhos formativos dos seus herdeiros estão também alinhadas com a “racionalidade limitada” proposta por Herbert Simon (1947), constatada nos decisores organizacionais. Segundo Bourdieu (op. cit.), esta antecipação prática da família apreende o futuro como um “quase presente”, alheio à lógica do cálculo de risco pretensamente objetivado através de probabilidades (nem mesmo subjetivas). Mas, sendo um princípio de diferenciação e seleção, ele tende a conservar o que o confirma, ganhando assim o potencial estruturante que o faz assegurar a sua própria realização, renovando-se. O sucesso, individual ou não, vai depender tanto do percurso estudantil e das aptidões do próprio estudante como das influências e apoios recebidos tanto pela e através da família como do Estado, sistema educacional e instituições públicas e privadas.

#### 5.2.2. Perspectivas Orientadoras da Elaboração do Questionário

O questionário que foi formulado para recolha de dados através da inquirição de uma amostra de estudantes das IES de São Luis do Maranhão, possibilitará o entendimento sobre o percurso sócio educacional e antecedentes familiares (*habitus*, práticas e capitais) dos estudantes beneficiários e não beneficiários das políticas públicas de acesso e financiamento, antes e depois dos seus ingressos nas IES (Institutos de Ensino Superior). Também se visou obter dados sobre sua inserção na vida escolar (universitária), o estilo de vida, o capital econômico, social, cultural, simbólico e linguístico e núcleo familiar dos inquiridos, sua apreciação e entendimento. As perguntas foram estruturadas de modo a que, na fase de análise de dados, se pudessem caracterizar e entender a camada social e os hábitos culturais de cada estudante respondente, ingressado numa IES, fosse ela pública ou privada, bem como a sua experiência de vida e a sua integração no meio acadêmico. Dada a grande dimensão da amostra que se pretendeu questionar, esperava-se que os resultados permitissem identificar e comparar subgrupos dentro da população inquirida, através da detecção de relações de associação entre características inquiridas. O questionário também incluiu questões visando caracterizar o perfil da família, uma maneira de permitir não só associar os *habitus* de origem às origens familiares, além das escolas de origem, mas também detectar as possíveis mudanças culturais adquiridas pelo estudante durante seu percurso estudantil, numa espécie de “aculturação”. Estes dados serão importantes para entendermos o processo do *habitus* desde a origem familiar até a escolha do curso e à



vivência na universidade. Pretendia-se, com base neste estudo, buscar entender de alguma forma os graus de êxito (ou perspectivas de êxito) percebidos pelos estudantes, uma maneira de entender a causalidade do provável. Como afirma Bourdieu (2014, p. 73) “... é preciso distinguir a irreabilidade que a experiência do estudante deve ao fato de que a sua condição é um *métier* somente por analogia do irrealismo ao qual predispõem desigualmente [as] condições de existência mais ou menos favoráveis”.

Aplicamos um questionário aos alunos da rede privada superior, incluindo bolsistas Prouni, beneficiários de empréstimos FIES e outros, pagantes por conta própria e por conta de outrem. Aplicamos outra versão do mesmo questionário, com as adaptações necessárias, aos alunos da rede pública de ensino superior, incluindo alunos com ajuda de custo providenciada por programas universitário, cotistas (ingressados por cotas de vagas reservadas para afrodescendentes), bolsas de iniciação à pesquisa e alunos em geral. Contactamos e pedimos permissão de acesso às IES de maior dimensão da cidade de S. Luiz, com envio do projeto, recomendações pessoais e institucionais e várias visitas para apresentação do projeto de pesquisa de campo, no ano de 2016. Do setor privado, foram contactadas: a Faculdade Pitágoras (se recusou a informar o número de alunos), pertencente ao chamado Grupo Educacional Kroton, a qual recusou o acesso apesar de cinco insistências; a Faculdade D. Bosco (recusou a informar o número de alunos) que recusou o acesso apesar de quatro insistências; o UNICEUMA (12.309 alunos), que, inicialmente relutante, solicitou ao investigador que submetesse um projeto específico para a instituição – além daquele aprovado pela CAPES e, tendo-o estudado, gentilmente aceitou abrir portas para inquirição dos seus alunos; a Faculdade Santa Teresinha (2.090 alunos) que, tendo solicitado e apreciado o projeto aprovado pela CAPES, prontamente aceitou a inquirição de seus alunos; finalmente, o Instituto Superior S. Francisco de Assis (2.100 alunos) que, logo ao primeiro contacto, abriu amavelmente as suas portas ao pesquisador para que também inquirisse seus alunos.

Além das IES privadas, S. Luiz tem três universidades pertencentes ao setor público: a UFMA, Universidade Federal do Maranhão (13.955 alunos) que, depois do primeiro contacto com a reitoria, remeteu o pesquisador, com parecer favorável, para os quatro coordenadores dos Centros de Cursos, tendo todos eles emitido livre passe para o pesquisador ministrar o inquérito; a UEMA, Universidade Estadual do Maranhão (10.997 alunos) que, depois do contacto inicial com a pró-reitoria de extensão e pesquisa, prontamente autorizou o acesso aos alunos de todos os cursos, via coordenadores de curso; IFMA, Instituto Federal do Maranhão (não foi contactado) que, por escassez de tempo não foi possível o pesquisador visitar, pelo que, infelizmente, os seus alunos não puderam ser inquiridos. Percorremos assim, sistematicamente, todos os departamentos e coordenações dos cursos aos quais conseguimos obter acesso e

inquirimos todos os alunos que nos foi possível confrontar em cada uma, sala a sala, turma a turma, durante cerca de seis meses.

O questionário é uma excelente ferramenta estratégica para coleta dos dados e informações necessárias em projetos de pesquisa estruturada, cujo referencial teórico é possível estabelecer anteriormente: “o questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir e descrever” (Martins, 2009, p. 93). Por sua vez, Quivy (2013, p. 189) afirma que a pesquisa por inquérito, através da ministração de questionários e análise dos dados recolhidos, dá “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”.

O número de perguntas inseridas no questionário (46 em ambas as versões do questionário) foi mantido manejável, mas suficiente para caracterizar socialmente os elementos da amostra (sistemática) e responder cabalmente às questões de pesquisa, nomeadamente entender o processo da participação, avaliação e acesso do estudante, ingressado por meio das políticas públicas ou não, e descrever e entender até que ponto estará em curso um processo de rompimento da hegemonia da reprodução do *habitus*, ou da sua transformação, tanto pelas classes favorecidas como pelo Estado com sistema reprodutor de direitos e deveres, pesquisando as origens sociais dos estudantes e as suas disposições relativamente às razões e à valia da sua frequência do ensino superior e expectativas futuras. Nogueira (2011, p. 158) afirma a importância da família no percurso estudantil dos filhos, “O papel ativo da família nos processos de escolarização foi, durante muito tempo, negligenciado pela Sociologia da Educação, que, reduzindo a família à variável “pertencimento social”, focaliza sobretudo as relações de proximidade ou de distanciamento entre as formas de socialização das diferentes classes sociais e as exigências colocadas pela escola”.

O propósito da pesquisa de campo foi fazer a caracterização da origem e do *habitus* familiar e individual de uma amostra significativa de estudantes do ensino superior participantes dos Programas de Políticas Sociais como Prouni<sup>32</sup>, Lei de Cotas<sup>33</sup>, Enem<sup>34</sup>, Sisu<sup>35</sup> e outros, em S. Luis do Maranhão, através da análise dos dados obtidos por um questionário dirigido aos alunos e ex-alunos das IES privadas (mas também públicas) e ministrado *in loco*. Pareceu-nos que a melhor maneira para obtermos dados que nos permitissem entender o processo de interação dos *habitus* herdados e daqueles confrontados no ambiente de formação educacional

---

<sup>32</sup> ProUni – Programa Universidade para Todos – Criado pelo Governo Federal no ano de 2004.

<sup>33</sup> Lei de Cotas para o Ensino Superior – Criado pelo Governo Federal no ano de 2012 – Lei nº. 12.711/2012.

<sup>34</sup> Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – Criado pelo Governo Federal no ano de 1998.

<sup>35</sup> Sisu – Sistema de Seleção Unificada – Criado pelo Governo Federal no ano de 2012.

do ensino superior, cobrindo um número relativamente grande de informantes, seria através de questionários ministrados a uma amostra relativamente grande de estudantes sobre a vida escolar de indivíduos, uns participantes, outros não, das políticas públicas sociais, objeto deste estudo. Complementarmente, fizemos um número adequado, mas limitado, de entrevistas iniciais exploratórias, cujos resultados nos serviram para validar as perguntas do questionário e verificar a consistência dos entendimentos delas por parte dos inquiridos de diversas escolas e cursos e camadas sociais. Por outro lado, esse melhor conhecimento do entendimento das questões colocadas pelos inquiridos, permitiu-nos maior segurança mais tarde, na fase de análise de dados para procurar e interpretar relações entre variáveis, obtidas com os resultados dos questionários. Metodologia semelhante foi usada por Pierre Bourdieu na pesquisa empírica em que baseou o seu livro “A distinção”, também feita por entrevistas e inquéritos e cujos aspectos técnicos ele relata em seu livro, Bourdieu (1979, pp. 587 e seguintes), além dos dados estatísticos nacional pelos órgãos responsáveis do censo Francês.

Para Bourdieu (2014, p. 80), no primeiro momento os estudantes se mantêm igualmente no mesmo ambiente educacional, mas logo depois são separados pelos *habitus* de origem que cada um apresenta ao grupo e aos líderes (professores, coordenadores, instituição), “mas nem todos os estudantes mantêm igualmente, com sua condição presente, uma relação enganosa, pois o futuro não é igualmente irreal, indeterminado ou desencantador para todos”. Para alguns, o momento presente é enganoso e não é perceptível, principalmente pelo processo versus experiência do *habitus*, até certo ponto não é compreendido. No caso brasileiro, o estudante das classes trabalhadoras de baixa qualificação e com menos acesso econômico e social, incluindo trabalhadores rurais não permanecem nem frequentam os mesmos ambientes escolares, os motivos são situados mais à frente em nossa pesquisa. O ambiente universitário, o ‘campus’ também tem e fortalece o seu *habitus*, mais ou menos próximo do *habitus* “dominante”, dependendo do seu posicionamento social e de mercado, e criam-se alguns novos capitais enquanto se fortalecem antigos capitais de alguns. Por isso é importante entender a estrutura sistemática da pesquisa de Bourdieu e de seus autores contemporâneos sobre *habitus*, *campos* e *capital*. A história familiar de cada indivíduo vai sendo reforçada pelos *habitus* familiares, atitudes e práticas presente, com incorporação do passado, história de cada indivíduo e sua herança familiar, além dos *habitus* reproduzidos pelos padrões sociais de origem social.

No questionário optamos por coletar várias informações que nos possibilitariam entender de que forma o *habitus* seria praticado e reproduzido pelas famílias beneficiadas e como surge e se fortalece no campo. As perguntas colocadas inquiram cada aluno acerca da sua origem familiar, escolar, vida social, trabalho, amigos, lazer, informação, entretenimento e político, vida social dos pais e tipo de profissão dos pais. Resulta assim um retrato sociológico

de cada indivíduo que participa (ou não) dos programas sociais de acesso ao ensino superior e sua família. Tentamos reunir diversos dados sobre características do público estudado, sua relação com a universidade e com os outros estudantes, sua vida financeira antes e depois do programa político social de acesso universitário (se aplicável), sexo, etnia e idade. Averiguamos também o processo de entrada na universidade, via exame institucional ou de critérios da política social do Ministério da Educação do Brasil.

Entretanto, Bourdieu (2014, p. 40-41), declara que mesmo com o êxito escolar, o estudante desabonado passa a ter ações e comportamentos parecidos com os estudantes das classes privilegiadas, um tipo de indícios, merecimento pela sobrevivência durante o percurso estudantil, (quando, através de uma causalidade pontual, alcança uma vaga dentro das universidades renomadas e cursos renomados com garantias de emprego), “se os próprios interessados raramente vivem sua aprendizagem como renúncia e renegação, é porque os saberes que devem conquistar são altamente valorizados pela sociedade global e essa conquista simboliza a ascensão à elite”, um degrau na pirâmide da hierarquia social trabalhadora. A existência do sistema do *habitus* não é óbvia nem para os estudantes, nem tão pouco para a grandíssima maioria da sociedade. Assumem que para os dois grupos, os esforços são iguais, tanto para um estudante privilegiado como o não privilegiado, a diferença seriam os esforços de cada um dentro e fora de sala de aula. Porém Bourdieu alegou que:

“Já que o acesso ao ensino superior é considerado por alguns como uma sequência interrompida de milagres e esforços, a igualdade relativa entre sujeitos selecionados com um rigor muito desigual pode dissimular as desigualdades que o fundam. Ora, a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e a *fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque é a cultura dessa classe. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (Bourdieu, 2014, p. 41).

Para o estudante de classe privilegiada, a formação superior é uma continuidade esperada, ainda que mais exigente, de sua cultura social escolar adquirida no ensino médio, embora, individualmente ou junto dos familiares próximos, ele possa confrontar sentimentos confusos na compreensão da relação entre aquilo que “quer” vir a ser e a escolha do curso. Ele sabe que sua família dispõe de capitais econômicos e sociais que pode disponibilizar caso sua decisão sobre o curso ou estabelecimento de ensino seja mudada ulteriormente. Pelo contrário, o aluno proveniente de classe ou segmentos de população com baixos capitais sabe que se ulteriormente mudar, após o ingresso no curso, sua expectativa quanto às suas possibilidades integração, de sucesso ou de acesso a emprego ou carreira, muito improvavelmente ele terá possibilidade de ingresso em formação superior alternativa, além de estar muito sujeito, em qualquer caso, a que seu percurso acadêmico possa ser interrompido por mudanças em políticas

nacionais de acesso, desemprego e outros fatores fora do controle dele e sua família. Estes grupos (frações de classe) encontram-se mais sujeito a desequilíbrios e perturbações que ocorrem nas instáveis instituições político-econômico-sociais do país. A não observação por parte dos estudantes e das famílias não abonadas e para alguns da classe média alta, a reprodução do *habitus* por parte do Estado não existe, mas o que observamos e o que afirmam alguns teóricos como Bourdieu, Lahire, Nogueira, o Estado é o principal reprodutor das práticas do *habitus*, todo o sistema educacional universitário, onde tem a possibilidade de formar profissionais para o mercado de trabalho, logo depois atuam na sociedade e que em boa parte são contratados pelo Estado e outros, são moldados pelos valores meritocráticos reproduzidos pelo próprio Estado e seus stakeholders, uma autêntica dimensão cultural dos valores de reprodução da prática dos capitais, fortalecendo privilégios na famosa pirâmide social.

Tinha-se em vista fazer uma análise (quantitativa) do conteúdo com contagem das frequências com que ocorrem certos termos, situações e expressões indiciadores, por exemplo, de causalidade, ou valoração de comportamentos, *habitus* ou eventos para verificar de modo dedutivo se são verificados ou não os referenciais teóricos sugeridos na literatura corrente, tratados por Bourdieu, *habitus*, capital social, capital econômico, capital linguístico, capital simbólico e cultural. Entretanto Bourdieu afirma a existência de uma concepção relacional e sistêmica do social. (Setton 2010), a estrutura social é vista, pois como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinados tanto pelas relações materiais e ou econômicas (salário, renda, idioma e imóveis) como pelas relações simbólicas (status) e ou culturais (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos) entre os indivíduos, que são vistos como recursos (ou poderes/forças e suscetibilidades). Continuando com as afirmações de Bourdieu através das observações de Setton (2010), se entendem mais especificamente o capital econômico, o capital cultural, o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e, por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico, (o que vulgarmente chamamos prestígio e ou honra). Assim, a posição de privilégio ou não privilégio ocupada por um grupo ou indivíduo no campo social é definida de acordo com o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais, que podemos chamar de *habitus*.

Também utilizamos de meios, através do questionário, para entender a relação do aluno versus qualidade da universidade (na opinião do aluno), programa de política social de acesso ao ensino superior, Prouni, FIES, Cotas e outros, como procuramos entender a relação que existe entre a escolha do curso com a influência familiar, ou mesmo com a formação educacional e ocupação dos pais, renda familiar, acesso aos meios de informações, tipo de escola na conclusão do ensino médio. São formas que encontramos para analisar o motivo que designou este aluno na escolha do curso de conformidade com os *habitus e capitais* praticados e

apresentados. A autora Luchiari (1996, p.90), nos diz que “O jovem, quando está no momento de escolher, é mais suscetível de ser influenciado pelas expectativas familiares”. Entre os jovens das camadas mais pobres o valor do diploma torna-se um resgate aos degraus do acesso social, visto pelos pais como uma porta de entrada aos direitos sociais e humanos estabelecidos pela sociedade. Para a família um depositário de confiança, inteligência e valores éticos e morais, alguém que cumprirá honestamente suas necessidades de direitos político e social. Nogueira (2011, p. 142), partilha do mesmo conhecimento quando diz que, “Sociólogos da família e sociólogos da educação vêm discutindo, nos últimos anos, a necessidade com a qual se defrontam as famílias contemporâneas, de instrumentalizar seus filhos para as diferentes situações de competição que estes deverão enfrentar na vida, enfatizando, dentre elas, a competição pelo capital escolar, cuja importância na determinação do destino ocupacional e da posição social do indivíduo, é cada vez maior”.

Sendo assim foi-nos necessário trabalhar com o SPSS no cadastro e manuseio das variáveis que nos possibilita informações estatísticas sobre a vida universitária do estudante inquirido. Marôco (2014, p. 7) diz que “no processo de análise estatística, o investigador depara-se sempre com ‘algo’ que precisa medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação. Este ‘algo’ designa-se por ‘variável’. Assim, o objeto do estudo estatístico é as variáveis e a informações que estas podem nos fornecer”. Para a análise estatística dos dados recolhidos, escolhemos usar o programa IBM SPSS, versões 22 e 24 (a primeira versão foi inicialmente fornecida pela escola e subsequentemente foi substituída pela segunda).

Optou-se pelo uso de um inquérito por dois questionários muito similares, um ministrado aos estudantes de IESs privadas e o outro aos das públicas, diferindo apenas nas questões referentes aos benefícios disponibilizados pelo estado para uns e para os outros. A maior parte das questões avaliativas, subsequentes às de índole sociodemográfica, foram formuladas em escalas de *Likert* dentro de um ambiente de grupo focal. As questões sociodemográficas, como afirma (Quivy and Campenhoudt 1998) tratam de “colocar a um conjunto de inquiridos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimentos ou de consciência de acontecimento ou de um problema”, a ministrar através de um questionário dentro do ambiente universitário, de conjunto com programas informáticos de gestão que analisa os dados de inquéritos e estatística descritiva e análise estatístico de dados, consultando os alunos e antigos alunos e as IES (Instituições de Ensino Superior) pública e privada, respondendo sobre os esclarecimentos das práticas do Programa Social (Prouni, FIES) e Lei de Cotas, quanto a empregabilidade, status, herança do *habitus*, isto é, acesso efetivos a emprego, mudança social e profissão até dois

anos depois da conclusão dos estudos. As vias para ministrar os questionários no ambiente universitário utilizados foram por meios facultados pelos alunos e IES.

Nosso foco principal foram os estudantes participantes dos programas político social adotado pelo Governo Federal nos últimos 15 anos, no que tange o acesso, inclusão/vaga do estudante no ensino superior e os meios de causalidades que o levaram ao acesso a graduação. As ferramentas estratégicas nos auxiliam por meio de software de análise de dados para uma melhor análise social (outputs) dos entrevistados. No primeiro momento pretendemos recolher informações para melhor entender contexto escolar dos estudantes inquiridos (seu campo acadêmico na conceituação de Bourdieu): os cursos escolhidos por cada um, forma de ingresso, localidade de nascimento, tipo de família (agregada ou de origem), tipos de trabalhos (da família e do estudante), meio social, cultural e de lazer. Em sua pesquisa de campo Bourdieu (2014, p. 42) nos diz que, “se as vantagens ou as desvantagens sociais pesam tão fortemente sobre as carreiras escolares e, geralmente, sobre toda a vida cultural, é porque, de forma percebida ou despercebidamente, elas são sempre cumulativas. Por exemplo, a posição do pai na hierarquia social está fortemente ligada a uma posição semelhante dos outros membros da família, ou, ainda, ela não é independente das chances de fazer seus estudos secundários numa grande ou pequena cidade, pois sabe-se que estão significativamente ligadas a graus desiguais de conhecimento e de práticas artísticas”.

Geralmente, antes de distribuir os questionários aos alunos presentes numa classe ou num grupo de trabalho, as estratégias utilizadas inicialmente foram: dar-lhes esclarecimentos preliminares que os levassem a sentir a pesquisa como dizendo-lhes respeito “, tais como: o ‘porquê da pesquisa’, ‘por que os estudantes de seu curso e classe foram escolhidos (em consulta com a direção da IES e os coordenadores de programa)’ e ‘o que se pretendia e como se pretendia’ no preenchimento do questionário pelos estudantes. Estas são informações baseadas nas leituras feitas sobre instrumentos e ferramentas de pesquisa de campo, muito úteis e importantes para a utilidade e adequação dos dados recolhidos à subsequente “preparação” dos dados coletados e alimentados para as análises estatísticas no software SPSS. Há muitos manuais sobre o tratamento análise e interpretação de dados quantitativos e qualitativos (e entendimento das relações entre “dados” e contextos ou campos) na área social. Para Creswell (2010, p. 39) os nossos propósitos e estratégias de pesquisa devem ser claros, ele nos diz que, os “procedimentos de métodos ‘mistos’ sequenciais são aqueles em que o pesquisador procura elaborar ou expandir os achados de um método com os de outro método. Isso pode envolver iniciar com uma [ou mais] entrevista[s] qualitativa[s] para propósitos exploratórios e prosseguir com um método quantitativo, de levantamento com uma amostra ampla, para que o pesquisador possa generalizar os resultados para uma população”. A pesquisa não se fica pela entrevista, os

dados são tratados e analisados pelo pesquisador, tendo em mente os resultados descritos em referências bibliográficas relativas a estudos anteriores e uma releitura dos dados coletados. Neste caso seguimos de perto o método utilizado por Pierre Bourdieu em sua pesquisa sobre os imigrantes Argelinos na França, seu percurso, as dificuldades familiares e educacionais e outros *habitus* e as influências dos capitais no seu ambiente dentro e fora da Universidade.

Relembra-se que o Prouni, programas políticos sociais e o FIES, surgiram propostos como mecanismos indutores de mudança estrutural. Porém há que pesquisar junto dos respectivos beneficiários para saber-se se de fato conseguem concretizar aquilo que se propõem fazer, concretizar suas aspirações e as expectativas sob suas perspectivas que dependem de suas origens percursos e *habitus*. Das conversas que tivemos com os vários responsáveis contactados nas IES que visitamos prevaleceu a sua percepção de que nos programas de aperfeiçoamento de nível superior, como CAPES, CNPq e outros que são divulgados diretamente dentro das IES públicas parece existir e persistir uma situação de ‘*lock in*’ com referência às escolas de ensino superior públicas. O termo *lock in*, neste contexto, significará que as escolas de ensino superior públicas se encontram, predominantemente, em situação de privilégio no acesso a financiamentos de projetos e bolsas para formação de docentes, ou seja, beneficiam de mecanismos que tendencialmente vão reproduzir e perpetuar esse mesmo privilégio, servindo de “referência inatingível” para a grande maioria das escolas privadas e assim, em parte, produzindo e reproduzindo o aparelho ideológico do Estado. Outro privilégio geralmente percebido e consensual de que falamos relativamente uma parte dos estudantes das escolas superiores públicas refere-se à garantia de acesso para alguns alunos de classes desfavorecidas, por meio de algumas das políticas públicas de acesso, como a lei de cotas e outras. Em contrapartida, as dificuldades encontradas nessas universidades pelos estudantes assim “privilegiados” provavelmente, expectativas essas confirmadas pelos estudos pontuais anteriores, são bem mais elevadas do que as que eles encontravam no dia a dia no ensino médio ou mesmo na falta de estrutura e administração familiar ou, *a contrario sensu*, é provável que encontrassem se ingressassem em IES privadas. Seu rendimento dentro das escolas públicas passa por participação e comportamento, o ensino para eles deixa a desejar, dado o relativo descompromisso parte de alguns professores adeptos da noção de “meritocracia sem olhar a antecedentes” e, sendo assim, não desempenham o melhor papel possível sobre os conteúdos aplicados em sala de aula. Crê-se, no meio, que, nesses casos, “o aluno faz que aprende e o professor finge que desempenha o seu papel e que ensina”.

Em nossa pesquisa de campo, buscamos caracterizar as várias formas de *habitus* apresentado pelos estudantes universitários dos programas político sociais de acesso (Prouni, Enem, FIES e outros) e suas dificuldades e desigualdades. Por outro lado, em geral, os frequentadores do ensino fundamental e médio particulares demonstram menos dificuldade nas



avaliações de acesso ao ensino superior (vestibulares), conforme os dados das avaliações no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No ranking apresentado pelo INEP<sup>36</sup>, as melhores escolas são da rede privada, os primeiros 25º lugares são compostos pelas escolas privadas. No total, as notas de avaliação são bem superiores às dos alunos advindos das escolas públicas das zonas rurais e das periferias das capitais. Os motivos pelo qual os alunos da rede privada do ensino médio têm êxito são os acompanhamentos educacionais, dados pelas escolas, professores, pais e direção que contribuem e trabalham para o crescimento, a autonomia da escrita e dos saberes das diversas áreas do conhecimento (Geografia, História, Química, Física, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Redação, Biologia), além dos altos investimentos da família no futuro universitário. Bourdieu e Passeron (2014, p. 10) “observam que os filhos das classes altas adquirem a cultura ‘como por osmose’, graças ao seu entorno familiar (bibliotecas, visitas a museus, teatros, concertos...), enquanto para os filhos das classes sociais desfavorecidas a cultura escolar é aculturação e toda aprendizagem é vívida artificialmente”. Aquilo que o não beneficiado recebe como estudos dentro da escola, não é aquilo que ele domina e convive no dia a dia. Aquilo que as empresas, a sociedade, o Estado lhe cobra, não é aquilo que o estado, a sociedade e as empresas lho oferece e, em parte, o nosso estudo empírico visa confirmar em que medida as políticas sociais de acesso mudam algo e quanto, relativamente a essas expectativas.

Uma maneira de entendermos a bases para os consenso prevalecentes quanto a continuidade e reprodução do habitus através dos ambientes de convívio e aprendizagem, é o caso do ranking das melhores escolas com as melhores notas no Enem 2015 (Exame Nacional do Ensino Médio) de escolas com grande porte, em que estão às instituições privadas no Estado do Maranhão e de todo o Brasil, concorrendo aos melhores lugares e posições. Podemos entender pela tabela 5.2., que mostra a posição das melhores escolas maranhenses e o seu posicionamento no ranking das 1.000 melhores escolas participantes do Enem no ano de 2015 em todo território do Brasil e a rede que pertencem.

Podemos notar que, no Maranhão, a totalidade das escolas secundárias melhor posicionadas são privadas, com intuito de lucro. Os números parecem estar em linha com as expectativas de que a reprodução de seu capital social, econômico e cultural são pesadamente investidos pelas famílias beneficiadas, para garantirem aos seus “herdeiros” as melhores competências para a continuação ou melhoria do posicionamento social em termos de *status*, proveitos financeiros e benefícios sociais e simbólicos em geral.

---

<sup>36</sup> Acessado em 28 de julho de 2016. Enem por escola. <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>

**Tabela 5.2 –Posição das Escolas Privadas do Maranhão**

<b>Posição</b> (entre 1000 melhores do Brasil)	<b>Escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>UF</b>	<b>Rede</b>	<b>Médias objetivas</b>	<b>Média redação</b>	<b>N. de Alunos</b>
98 <sup>a</sup>	Centro Educativo Montessoriano – Reino Infantil	São Luis	MA	Privada	637	760	128
138 <sup>a</sup>	Colégio Educallis	São Luis	MA	Privada	626	744	173
174 <sup>a</sup>	Jardim Escola Crescimento Ltda	São Luis	MA	Privada	620	804	120
340 <sup>a</sup>	Upaon Educativo Ltda	São Luis	MA	Privada	587	708	142
457 <sup>a</sup>	Colégio o Bom Pastor	São Luis	MA	Privada	565	650	186
657 <sup>a</sup>	Colégio Marista Araçagy	São José de Ribamar	MA	Privada	565	689	92

Fonte: Ministério da Educação – INEP – ENEM 2015

O cenário que encontramos quando acedemos aos estudantes das IES para inquiri-los foi conforme a nossa expectativa, dado nosso anterior conhecimento pessoal por termos lá feito nossa formação secundária pública e superior particular. Encontramos uma população predominantemente jovem, embora com percentagem assinalável de alunos adultos, um contexto dinâmico (tanto o ambiente como os conceitos estudantis), jovial, em constante transformação de ideias, valores, fusão de culturas e assimilação de conhecimentos, tantos nas universidades públicas (Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão) como nas privadas (Universidade Ceuma, Faculdade Pitágoras, Faculdade Dom Bosco, Faculdade Santa Terezinha, Instituto Franciscano).

Lembramos que, nas IES privadas em geral, há pouco incentivo para os dirigentes aumentarem os graus de exigência. Num primeiro momento tudo é bem receptivo aos estudantes, relação de convívio, trocas de experiências, tempo de estudos, comunicação, necessidade de aprendizagem sócio pedagógica. Porém fomos informados de que mudanças relativas importantes ocorrem durante os períodos finais do curso, quando há a possibilidade (e necessidade) de proporcionar esclarecimentos sobre a profissão, estágios, orientação de trabalho de conclusão de curso, empregabilidade e outros. Para eles, este momento começa a ter sentido como discriminatório entre os estudantes, a família também interfere nestes momentos, cria-se uma expectativa, garantia de um futuro melhor, relações de trocas e jogos de interesses, quando é possível às famílias mais abonadas oferecerem aos seus filhos viagens para melhoria de

aprendizagem (por exemplo, estágios ou cursinhos em outros países ou estados), ao contrario dos menos abonados.

No trabalho realizado, buscou-se se construir entendimentos das relações entre as unidades de análise e entre estas e o contexto, a partir do escrutínio das informações adquiridas no percurso da pesquisa, quanto à escolha do curso e da IES que depende do número de estudantes que obtiveram acesso ao ensino superior através dos programas políticos sociais, aplicando o questionário a Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual do Maranhão e algumas redes privadas de ensino superior (Faculdades e Universidade). Para isso o questionário, ver Apêndice 1, nas questões colocadas, foi referido a dois momentos, o primeiro (inquirido retrospectivamente) referido aos antecedentes do estudante anteriores ao seu ingresso no programa Prouni (ou outro apoio), sendo o segundo momento o momento atual, depois de ter concluído o curso (ou ao estar prestes a fazê-lo). Em ambos os casos, buscou-se caracterizar o *habitus* usando métricas adequadas (baseadas em pesquisas anteriores de referência encontradas na literatura), na sua maioria ministradas através de questões em escala de Likert e, em alguns casos, usando variáveis categóricas (qualitativas). Foram inquiridos presencialmente alunos e antigos alunos das IES (Instituições de Ensino Superior) participantes e levamos a cabo entrevistas não estruturadas a dirigentes, coordenadores e docentes das mesmas, o que nos ajudou a criar nosso próprio entendimento dos contextos. O objetivo principal foi, por um lado, esclarecer o impacto percebido do Programa Social (Prouni, FIES, Enem, Lei de Cotas), na empregabilidade, isto é, no acesso esperado a emprego e profissão depois da conclusão dos estudos. Estudaram-se também, embora de forma global (sem análises de conteúdo dado que as entrevistas para solicitar e obter acessos foram informais e não estruturadas), as avaliações dos órgãos competentes e regularizadores do programa (MEC e agências) em que as IES tenham participado e colaborado sobre a qualidade e do acesso dos programas.

As vias para ministrar o questionário utilizado foram encontros promovidos dentro do seu ambiente universitário em salas ou auditórios disponibilizados pelas IES. O acompanhamento (estudo longitudinal) dos estudantes beneficiários de políticas públicas de acesso no momento do ingresso a Universidade, não foi possível pelo tempo de pesquisa de campo ter sido limitado a seis meses, em função dos meios disponibilizados pela entidade financiadora (a CAPES). Adicionalmente, recorreu-se a fontes secundárias e principalmente documentação de acesso público existente na *internet* sobre os Programas Sociais e também sobre as IES em estudo (Universidade Públicas e Privadas). Conforme a leitura e análise do material, contextualizamos o assunto abordado com os teóricos referenciados no texto, principalmente os que abordam as formas do *habitus* e os *aparelhos ideológicos do Estado*.

Aplicamos um conjunto de procedimentos necessários para obtenção de respostas junto da população objeto de pesquisa e investigação desta tese. Procuramos uma população do estudo específica, neste caso os universitários das redes públicas e privadas da capital do Estado do Maranhão, Brasil. Entretanto, procuramos delimitar o máximo possível o objeto de investigação e, ao mesmo tempo, nos ajustamos ao menor número possível de inquiridos, mas a abertura e aceitação por parte dos estudantes e por alguns professores e diretores da maioria das IES foram grandes que, em lugar de amostragem optámos pela inquirição sistemática de todos os estudantes dos últimos anos dos cursos de graduação aceitaram responder em todas as instituições a que nos tivemos acesso, tendo terminado com 1400 questionários respondidos, um número bem representativo de participantes em nossa pesquisa de campo, correspondente a 17,5% da população alvo (8.929 alunos, segundo INEP- MEC, 2016, incluindo os daquelas que não nos foi dado poder aceder).

### **5.3. Justificação da Escolha das IES Públicas e Privadas como Campo de Pesquisa**

No principal município do Estado do Maranhão, sua capital São Luis, concentram-se as maiores e as principais Instituições de Ensino Superior do Estado. As escolhidas para nossa pesquisa e investigação da tese foram: as IES públicas e privadas, entre as primeiras a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Estadual do Maranhão e, na rede particular, a Universidade CEUMA, a Faculdade Santa Terezinha e o Instituto de Ensino Superior Franciscano e demais Faculdades menores caracterizadas como privadas, que disponibilizaram sua base de dados de alunos beneficiados e matriculados pelas políticas públicas e sociais de acesso ao ensino superior (Prouni, FIES, Lei de Cotas) do Governo Federal Brasileiro e os não beneficiados. Outro motivo para a escolha do local foi pela maior concentração na capital de estudantes universitários com bolsas dos programas políticos e sociais de acesso ao ensino superior, em comparação com os restantes Municípios do Estado, devido à falta de investimentos por parte do governo federal e estadual nesses municípios, apesar de a quase totalidade do território do Estado ser região pobre e com poucos benefícios.

A escolha das Instituições de ensino superior mencionadas acima para objeto da pesquisa de campo sobre *o habitus e o modo de reprodução dos capitais*, partiu da premissa, fundada em pesquisa bibliográfica, de que existe ainda no Brasil uma forte distribuição desigual das chances escolares segundo a origem social e os poderes simbólicos e econômicos, e isto acontecia mais ainda no Maranhão, o qual, sendo um dos Estados menos desenvolvidos da Federação, constitui um caso extremo. Grande parte dos estudantes universitários da rede pública são alunos advindos das escolas particulares de ensino médio (uma fala observada por outros autores), mesmo com uma percentagem pequena de alunos vindos da rede pública por meio da Lei de Cota e Enem. Os alunos das redes particulares de ensino médio apresentam um

número bem maior de matriculados em comparação aos alunos da rede pública, as universidades pública, tanto federal como estadual, recebem por ano um número bem significativo de alunos oriundos das redes privadas de ensino médio. Mesmo com apoio das políticas públicas de acesso, o número de alunos advindos do ensino público médio estadual e municipal são muito escassos se levarmos em consideração o número de escolas da rede pública.

A procura pela rede privada de ensino superior advém em sua maioria dos alunos das escolas públicas, apesar do número bem maior de cursos oferecidos pelas Universidades Públicas. As IES (Instituição de Ensino Superior) particulares recebem uma quantidade bem representativa de alunos das redes públicas e trabalhadores-adultos e estudantes trabalhadores, aposentados e sênior, que desejam uma formação superior como status, relacionamento social e cultural, e permanência na função de trabalho, um *upgrade* no currículo contínuo (atualização e renovação de aprendizagem). O campo de pesquisa e os alunos universitários escolhidos pelos programas sociais constituem elementos importantes para o acesso às informações necessárias a obter através das respostas ao nosso questionário.

Para justificar a escolha das IES cujos alunos foram inquiridos, fazemos notar que o sucesso da pesquisa de campo, já para não mencionar a resposta às questões de pesquisa e a própria escrita e abordagem da tese, requerem que observemos e entendamos *in loco* o processo seletivo de acesso ao curso e a universidade por parte dos alunos, tais visto pelo nosso objeto de pesquisa (os alunos beneficiários dos programas sociais Prouni, FIES e afins), e compreendamos o processo de seleção ativa por parte das IESs envolvidas. De acordo com a quase totalidade dos autores brasileiros de referência se verifica por parte das universidades públicas federais e estaduais um esforço de sobre seleção de candidatos e no acesso predominariam os melhor preparados pelas escolas privadas. Sendo assim, teríamos a oportunidade de verificar manifestações de interesse por parte dos alunos e das universidades na estruturação e nos processos estruturantes do *habitus* e averiguar se os programas públicos nacionais facilitadores de acesso para os menos favorecidos conseguem superar a reprodução do *habitus* observada e demonstrada por Bourdieu para as sociedades que estudou, ou se, pelo contrário se tornaram um novo mecanismo de reprodução, inapercebido como tal por aquelas mesmas camadas de população às quais alegadamente os governos pretenderam abrir caminhos para ascensão cultural, econômica e social ou, ainda, se encontraríamos uma situação intermédia.

Vale notar que ao ponderarmos a escolha das Instituições e do Local de pesquisa e investigação da tese, a capital do Estado do Maranhão, São Luis, foi-nos dado perceber que, conforme o PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios) contínuo do 3º trimestre de 2016, entre a população trabalhadora menos qualificada e aquela com responsabilidades

administrativas e técnica mais qualificada há uma parte significativa que trabalha nos órgãos Federais, Estaduais e Municipais ou seja, na administração pública, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais, agricultura, transporte e outros e que estes são representantes do poder e da reprodução do Estado nas relações sociais, e ao mesmo tempo exercem papéis de reprodutores dos déficits de capitais nas populações desprovidas pelos órgãos estatais. De alguma forma, os burocratas são corresponsáveis, enquanto executantes, pelas faltas e falhas das classes subtraídas dos *habitus* dominantes.

Consideramos que nossa amostra da população em estudo, apesar de não aleatória foi razoavelmente significativa por ter sido sistemática e termos acedido a todos os estudantes que se dispuseram a responder das escolas, cursos e classes a que nos foi dado acesso. Abordamos os estudantes dos penúltimos e últimos períodos de cada curso ofertado pelas instituições em investigação. Podemos declarar que, ao finalizarmos os inquéritos, dado o universo de nossa amostra, nos surpreendeu o grau de penetração conseguido nesse universo, ou seja o elevado número e percentagem de alunos participantes, pois atingimos praticamente todos os estudantes que estavam dentro do ambiente universitário (fizemos repetidas visitas a cada instituição e nas segundas e terceiras visitas buscámos abordar os que não tivessem estado presentes nas visitas anteriores. Por isso o inquérito não pôde ser anónimo, mas apenas confidencial. Assim alcançou-se uma adesão e um número bem maior de respostas do que esperávamos. Na verdade, nossa amostra tornou-se quase um censo, pelo número de estudantes inquiridos conforme o número total de alunos matriculados e ativos nas Instituições de Ensino Superior. Razoavelmente o número de concludentes por turma e de cursos no momento da aplicação do inquérito encontra-se em torno de 15 a 35 alunos por turma, mas não são raros os casos de 1 a 10 alunos por turma, principalmente na rede federal e estadual de ensino superior.

Nossa base de dados foi inserida no programa IBM SPSS Statistics, onde buscamos analisar as variáveis e as correlações que existem entre os diversos capitais do *habitus*. Entretanto quase toda a nossa base de informação e interpretação dos dados analisados são de cunho qualitativo (variáveis categóricas ou ordinais) o que obrigou ao uso de estatísticas descritivas e análises não paramétricas, mesmo utilizando um questionário com perguntas em escala de Likert que apresenta formas de séries de cinco respostas entre as quais o inquirido deve escolher a que melhor o identifica sua resposta, pode ser representada da seguinte forma: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente, ou por pontuação 5 para mais importante e 1 menos importante. Sendo assim logo após a questão escolhida foi efetuado um tratamento dos dados que varia de modo consecutivo: +2, +1, 0, -1, -2 ou utilizando pontuações de 1 a 5. Foi necessário observar e prestar bastante atenção quando a proposição era negativa. Nestas situações, a pontuação atribuída deve ser invertida conforme indicação dos autores dos manuais de referência estudados, como Marôco (2014).

Para identificarmos, nos indivíduos inquiridos, o privilégio máximo e o privilégio mínimo do *habitus*, por herança ou *habitus* adquirido, utilizamos meios, dentro das perguntas, que pudessem identificar o grau de valor atribuído a cada indivíduo através das perguntas respondidas por eles conforme a justificação dos meios sociais, culturais, linguísticos e econômico para estas situações. Na metodologia utilizada por Bourdieu e Passeron, encontramos características que definissem o valor máximo e valor mínimo para cada situação de aquisição, gosto e herança comportamental do grupo ou indivíduo. Podemos destacar um exemplo explanado pelo autor Campenhoudt (2001, p. 164) sobre a metodologia utilizada por Bourdieu, ao explicar e interpretar a metodologia e os meios utilizados por Bourdieu para definir e estruturar o sistema *habitus*, “por exemplo, pais que utilizam uma parte do seu dinheiro (capital econômico) a fim de permitir que os filhos façam estudos superiores (capital cultural), eventualmente mesmo no estrangeiro. Em retorno, um diploma procurado (capital cultural) abrirá o acesso a um emprego bem remunerado (capital econômico)”. Neste caso as famílias beneficiadas pelo Estado, Sociedade e Sistema econômico, cultural, simbólico e linguístico, estabelecem valores e importância e crédito e também restrições ao conjunto de procedimentos, trajetórias de ascensão e acessibilidade de estilo de vida nomeadamente por elas estandardizado, a vida de luxo e mordomias, são vividas somente por elas e autorizada pelos os grupos que por elas fazem parte. Por eles são classificados os estilos de música que devem ser ouvidos e denominados como cultura, as formas de arte, os modelos de trabalho, as preferências estéticas, as vestimentas, comidas, opiniões políticas, práticas esportivas, tipos de livros, tipos de programas televisivos e informação e crenças filosóficas e outros. Estas questões foram colocadas em análise, como forma de entender os *habitus* de cada indivíduo e grupos pertencentes. De fato é por meio das famílias e empresas beneficiadas que o universo estudantil cria suas estratégias e modelos de formação e trabalho (graduação, escolas e gestão), depois são reforçados e refinados pela sociedade dirigente. Bourdieu (2007, p. 176) analisando os modos de vida e os *habitus* reproduzidos por diversas classes trabalhadoras, descreve suas práticas, identificando o que é visto como “de classe” e “fora de classe”, “distinto” e “não distinto”.

#### **5.4. A Estrutura do Questionário**

O Questionário produzido e utilizado no inquérito aos estudantes, pode ser consultado no Apêndice 1. Na verdade, foram produzidas duas versões do questionário que constam sequencialmente nesse Apêndice. A primeira versão foi aplicada aos estudantes beneficiários do Programa Prouni, os quais frequentam exclusivamente nas IES privadas porque o programa é exclusivo delas. A segunda versão que foi aplicada aos alunos das IESs públicas é igual à primeira, exceto no que respeita às questões relativas aos benefícios sociais, dado que o programa Prouni não se aplica às IESs públicas. Nestas, cuja frequência é gratuita - os alunos não pagam matrícula nem “mensalidade” para frequentá-las, há outras despesas como, para os

alunos de fora do município, a deslocação da localidade de origem e alojamento e, para todos, deslocações diárias, alimentação, despesas com material de estudo, etc. Há pois alunos beneficiários de outros programas públicos sociais “facilitadores” do acesso ao ensino superior, alguns dos quais comuns às IESs públicas, como o acesso pela prova ENEM, em lugar do exame vestibular específico de cada universidade que reputadamente é mais exigente, a lei de cotas que reserva uma percentagem das vagas ofertadas para estudantes afrodescendentes (negros, pardos e índios), o programa de bolsas FIES que são empréstimos bancários a juro beneficiado, para serem reembolsados pelo aluno após graduar-se e obter emprego, os quais são avalizados pelo Estado, etc. Por isso, as duas versões do questionário, para alunos de IESs privadas e públicas, respectivamente, tiveram que incluir perguntas diferentes relativas aos benefícios sociais acedidos/acedíveis (ou não) pelo estudante inquirido.

Ambas as versões do questionário têm duas partes, ver Apêndice 1, sendo que a primeira agrupou um total de 36 perguntas referentes mais especificamente ao aluno, visando a sua caracterização quanto a capitais sociais, económicos, culturais, percurso escolar anterior, capital linguístico, atividades culturais extra escolares, caracterização financeira da família, formas de acesso tentadas e concretizada de acesso ao ensino superior, grau de facilidade de integração no meio académico, benefícios percebidos daí decorrentes, a nível pessoal e familiar (em termos de indicadores de capital social, cultural e económico, e atitude quanto às políticas públicas de acesso ao ensino superior, enquanto a segunda parte do questionário, foi idêntica para os alunos das IESs públicas e privadas, contendo exatamente as mesmas perguntas e alternativas de resposta. Ela visou recolher dados referentes à família do aluno inquirido, quanto ao *habitus* e capitais familiar – *habitus* da camada e campo social de origem do aluno (indicadores de capitais social, cultural, económico e linguístico), contendo um total de 10 perguntas. Assim, a cada estudante foi pedido que respondesse a um total de 46 perguntas. A ministração do questionário numa turma típica de cerca de 30 alunos demorava cerca de 30 minutos, incluindo uma apresentação oral prévia não superior a 5 minutos, por parte do inquiridor apresentando-se, dando sua filiação académica, e esclarecendo brevemente sobre o objetivo da pesquisa e o conteúdo do questionário. Durante o preenchimento das folhas de questões pelos alunos, o inquiridor mantinha-se presente em sala para esclarecer ocasionais dúvidas quanto a uma outra palavra ou pergunta do questionário. Em todos os casos, cada docente da disciplina em cuja aula o questionário foi ministrado esteve sempre presente em cada sessão de inquirição.

As perguntas do questionário foram formuladas, com sustentação em uma grande multiplicidade de estudos anteriores compulsados pelo investigador. Desde logo, foi usada como base a metodologia utilizada por Pierre Bourdieu em *Les Héritiers* (Bourdieu e Passeron,



2014, p. 9-11, 28; Bourdieu, 2007, pp. 254-265; Bourdieu, 2010, p. 26; Campenhoudt, 2012, p. 160). Foi-nos também preciosa a consulta de duas outras obras: *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*, uma coletânea de estudos (*edited book* publicado pela editora Springer) organizada por Robson e Sanders (2009) e ainda *Bourdieu and Data Analysis: Methodological Principles and Practice*, uma outra coletânea organizada por Grenfell e Lebaron (2014), as quais contêm, além dos capítulos introdutórios e conclusivos, a primeira 14 e a segunda 11 estudos, uns quantitativos outros qualitativos (ou comparativos), usando a ontologia de Bourdieu e propondo e testando e usando métricas para os vários capitais, com maior ênfase no capital cultural e econômico.

### **5.5. Alinhamento das Perguntas do Questionário com os Capitais do *Habitus*.**

Na prática, frequentar um curso superior e estudar em uma boa universidade com pesquisa e professores qualificados, contribui no acesso ao capital cultural e linguístico. Na aculturação de capital no meio universitário, agregam-se valores, principalmente quando o curso frequentado pelo aluno é da área da saúde, engenharia e tecnologia. Nas classes sub-representadas pelas famílias menos favorecidas, a entrada e permanência do filho na universidade representa uma mais valia e uma porta de melhores condições de um futuro, seja no contributo para a família ou para o estudante, que de alguma forma pode desligar-se da família de origem, buscando, de modo particular, uma vida isolada de sua origem. Por que via o aluno acedeu, na sua entrada na Universidade, foi uma das perguntas de partida que utilizamos para entender o processo dos capitais adquiridos pelos estudantes em nossa pesquisa. Entender o tipo de avaliação a que se submeteu como: vestibular tradicional ou ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), porque ocorre que, em algumas Universidades pelo País, o vestibular tradicional é visto como um bicho de sete cabeças, difícil, especulativo, tradicional, meritocrático, etc. Há quem afirme haver dúvidas sobre o processo de avaliação e escolha dos candidatos, mas nas pesquisas apresentadas sobre o perfil do aluno dos vestibulares tradicionais, em sua maioria são advindos de escolas particulares de boa reputação (escolas confessionais, grandes grupos empresariais na área da educação e outros), assim uma das formas que utilizamos para conhecer os tipos de capitais apresentado por cada estudante, foi através destes modelos de perguntas inquiridas. Desta forma foi possível testar as hipóteses dos capitais aculturado, adquirido e herdado. Quando a resposta aparece através do ENEM podemos concluir que, em sua maioria, são alunos advindos de escolas públicas de pouca reputação. Claro que, entre elas, há as que melhor desempenho tem diante dos Rankings educacionais, partindo do pressuposto sobre o ensino e educação gratuita, estas são as que melhor oferecem e as que melhor dispõem a sociedade e ao aluno um ensino adequado.

Na prática, a observação e a leitura dos capitais na vida de cada aluno estudante, passa pelo inquérito respondido por todos os participantes. Em suma, o que analisamos passo a passo nas respostas dos inquiridos na aquisição ou na transposição de capitais através das redes de relações ou capitais herdados pelas famílias ou núcleo familiar são os processos de causalidades que estes indivíduos obtiveram no momento de aquisição ou não dos capitais. Importante ressaltarmos que o inquérito aplicado, procura identificar em cada questão o grau de capital de cada indivíduo participante, como exemplo: o tipo de escola em que o aluno finalizou ou concluiu o ensino médio, é tão importante como primordial. É proposital sabermos qual é o tipo de escola que o estudante frequentou para concluir o ensino médio, principalmente se a conclusão deu-se em escolas públicas de bairros ou privadas nos grandes centros. Caso este aluno apresente um certificado de conclusão de ensino médio de escola de bairro periférico, este aluno apresentará no decorrer do seu percurso estudantil universitário um déficit social em sua aprendizagem, terá que desempenhar os estudos por mais tempo, aprender as deficiências atribuídas no ensino médio e atualizar os estudos atuais em sua formação de carreira.

Em nossa tese a relação de causalidade passa por assimetrias e simetrias entre indivíduos de diferentes classes, idades, sexo e posições sociais, onde a observação do sucesso (acesso ao ensino superior) também é um meio de análise e entendimento. Qual o estímulo encontrado na influência da escolha do curso e da profissão? Através do status (capital social, cultural e econômico), sexo (capital simbólico) e situação financeira (capital econômico) o acesso ao ensino superior torna-se mais fácil a entrada em uma universidade?

As políticas sociais de inclusão e acesso ao ensino superior proporcionaram mudanças familiares na vida de cada indivíduo em diferentes contextos, seja no acesso a leitura e conhecimento variado, na procura de trabalho especializado, nos valores éticos, sociais e políticos da sociedade e na participação ativa da vida universitária dentro e fora dela. Tendo as questões de partida explicitamente esclarecidas na metodologia permitiu prosseguir com a recolha de informações dos capitais adquiridos pelos estudantes durante e depois do acesso ao ensino superior pelas políticas públicas e sociais.

Para localizar os capitais entre as questões do questionário, criamos o que chamamos de Medidas do *habitus*, localizamos as questões em uma tabela, identificamos e relacionamos o valor de capital observado em cada questão. Desta forma, fica mais claro o que cada questão sugere como valor de um capital, ver tabela 5.3 (Medidas DO HABITUS).<sup>37</sup> Introduzimos o termo medidas do *habitus* para caracterizarmos, conforme as questões de nosso questionário, os *habitus* cultivados e os *habitus* adquiridos, ou melhor, a relação que o indivíduo ou grupo de

---

<sup>37</sup> As “medidas do *habitus*”, neste trabalho, designam mapeamentos sincrónicos de manifestações das culturas encontradas no indivíduo ou grupo de indivíduos, neste caso a família/campo de origem e o campo de acolhimento, ou seja, antes e depois do acesso ao ensino superior.

indivíduos tem com sua cultura (sendo ela a cultural local ou a cultura adquirida pela família). O *habitus* cultivado pelo indivíduo ou grupo é carregado como herança familiar, pode ser cultivado dentro e fora do meio familiar e envolve trocas de ganhos e proveitos nas relações inter e extrassocial e econômica. Neste caso, os capitais abordados por Bourdieu são: o Capital Social, o Capital Simbólico, o Capital Econômico, o Capital Cultural e o Capital Linguístico. O que aqui chamamos “as medidas” do *habitus*, é a identificação e mapeamento sincrônico (em *cross section*, na terminologia anglo-saxônica) dos capitais herdados pelas classes e frações de classe, uma maneira encontrada de entender as transmissões culturais: “os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos viriam integrar-se no sistema das estratégias de reprodução, estratégias mais ou menos compatíveis e mais ou menos rentáveis conforme o tipo de capital a transmitir, e pelas quais cada geração esforça-se por transmitir à seguinte os privilégios que detém... vale dizer, os melhores estabelecimentos e as melhores seções”. São privilégios estabelecidos e rentáveis para estas famílias, aliás, comuns na sociedade brasileira que porfia por estabelecer um modelo de sistema neoliberal, na sequência do protecionismo e concentração de propriedade fundiária e financeira tradicional.

Um dos objetivos dos questionários a ministrar é recolher dados para uma análise exploratória da situação que precede e que decorre do percurso do aluno (estudante universitário) e do seu grupo familiar antes e depois da entrada na universidade através do programa político social o Prouni. Visa também analisar e comparar estes percursos com os de outros alunos da rede pública, relativamente ao acesso e à herança familiar do *habitus*. Os *habitus* podem sobreviver durante várias gerações. Com ajuda da tecnologia, livros impressos, jornais, revistas, cinema e teatro, entre outros meios (recentemente os softwares de comunicação, por exemplo, grupos fechados em *facebook*, *twitter*, *instagram* e *linkedin*), os *habitus* são produzidos, contados, escritos e divulgados e as famílias “herdeiras” cultivam com saudosas lembranças os movimentos dos *habitus* antecedentes. Desta forma, os filhos destas famílias herdeiras do *habitus* antecedente, fortalecem seus laços através dos capitais herdados. Algo similar se passa, hoje em dia, com a pequena burguesia e classes ascendentes, de forma mais ampliada do que era possível tradicionalmente, beneficiando também da generalização do acesso e uso de ferramentas informáticas e de comunicação a baixo custo. Estes igualmente reproduzem seus *habitus* por esses meios informáticos, entretanto vulgarizados.

O estilo de vida das famílias e dos estudantes que almejam uma formação superior de qualidade e especializada para o mercado de trabalho, passa pelas mudanças sociais (alimentares, visitas a museus, amigos, atividade sociais, ambientes tradicionais e comportamentos), investimentos culturais (intercâmbios, cursos de línguas, desportos, leituras, músicas, programas televisivos e informação) e heranças familiares (etnia, sexo, tipo de escola, tipo de residência, associação cívica e ocupação dos pais). Os estudantes sentem as dificuldades

durante e depois da inclusão e do ingresso no universo e campo universitário, deparam-se com diferentes capitais de grupos (área de curso, hierarquia professoral e administrativa, sinergias empresarias e acessos sociais), capitais individuais (poder econômico, conhecimento cultural, capacidades linguísticas e formação inicial) e capitais familiares (poder econômico, conhecimento cultural, capacidades linguísticas, ocupação e etnia).

O questionário compreendia um conjunto de questões sobre os hábitos de leitura e a leitura dos últimos dias de jornais, semanários e periódicos, a audiência do rádio e da televisão, o nível de vida, o equipamento do domicílio, o estilo de vida (férias, esportes, consumo), a vida profissional (congressos, viagens, almoços de negócios), as práticas culturais, bem como as principais informações de base (nível de estudos, renda, porte da residência, etc.). Bourdieu (2007, p. 478).

Tínhamos uma perspectiva de análise dos capitais e *habitus* que supostamente poderíamos encontrar nos dois ambientes universitário, IES públicas e privadas. É constatado, de acordo com as pesquisas e análises realizado por outros investigadores, que o êxito escolar de acesso ao ensino superior público tem como estratégia o ensino médio privado, por sua vez os estudantes das IES privadas, quase que em sua maioria, são oriundos de escolas de ensino médio público. Fato este que nos coloca de frente as abordagens de nossa pesquisa e análise, dos capitais, *habitus* e o acesso ao ensino superior por meio das políticas públicas sociais. A trajetória escolar, o curso, a Instituição, as preferências musicais, leituras, os ambientes sociais e cívicos, a família, ocupação dos pais, o rendimento, tipo de residências e práticas escolares, são exemplos de dados e medidas estruturantes, do inquérito apurado entre os estudantes de nossa pesquisa.

### **Medidas do Capital Económico**

As respostas às seguintes perguntas do questionário permitiram-nos caracterizar aproximadamente o **capital econômico** do estudante respondente e da sua família. Esta nossa afirmação baseia-se nas referências seguintes, relativamente às perguntas também a seguir indicadas e em reflexão própria e debate com colegas.

#### **Dados recolhidos sobre o estudante:**

Q1.8 – Situação empregatícia atual

Q2 – Se tem filhos e número de filhos.

Q3 – Coesão familiar

Q7 – Tipos de bolsa/financiamento ou auxílio.

Q23 – Situação financeira dos pais.

Q24 – Tipo de residência familiar.

Q26 e Q27 – Sem o Prouni (Universidade) estaria fazendo o que? Ter formação superior é diferenciador na procura de trabalho?

Q36 – Ocupação atual do estudante.

**Dados recolhidos no questionário sobre a família do estudante:**

Q03 – Nº. de trabalhadores e contribuintes no núcleo familiar.

Q 06 e Q 08 – Ocupações do Pai e Mãe.

Tabela 5.3 – Medidas do Habitus

<b>Q1.8 (Situação empregatícia atual) e Q3 (Coesão familiar):</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Em outros, a necessidade do diploma surge do projeto de vida do próprio trabalhador, sem que o emprego atual o tenha exigido. Andrade e Sposito (1989, p. 7).</li><li>- O estudo da evolução das demandas e ofertas de emprego permite ter uma ideia, sem dúvida, totalmente parcial e imperfeita, da defasagem entre as aspirações dos agentes e os empregos que lhes são, efetivamente, propostos: assim, observa-se que, de setembro de 1958 a setembro de 1967, o número dos que procuravam emprego com idade inferior a 18 anos tinha praticamente triplicado, enquanto o número de ofertas de emprego havia permanecido estacionário. Bourdieu (2007, p. 518).</li><li>- A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta assegurar suas necessidades básicas. A participação dos filhos no trabalho, para um número significativo deles, teve lugar ainda na infância. Essa inserção acontece geralmente nos serviços domésticos, para as meninas, tomando conta da casa quando a mãe trabalha fora, ou em ocupações como babás ou empregadas domésticas. Para os meninos, as atividades são bem mais variadas, na maioria das vezes ligadas aos serviços de ajudante de pedreiro, pintor, limpeza de terrenos, comércio ambulante, etc. Nogueira (2011, p. 26).</li></ul>
<b>Q2 (Se tem filhos e número de filhos?).</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ao limitar a família a um pequeno número de filhos, quando não é ao filho único, nos quais se concentram todas as expectativas e os esforços, o pequeno-burguês obedece apenas ao sistema de restrições implicado em sua ambição: por ser incapaz de aumentar a renda, é obrigado a restringir a despesa, ou seja, o número de consumidores. Bourdieu (2007, p. 317).</li><li>- Mas, procedendo desse modo, ele se conforma, por acréscimo, com a representação dominante da fecundidade legítima, ou seja, subordinada aos imperativos da reprodução social: o controle da natalidade é uma forma - sem dúvida, a forma elementar - de <i>numerus clausus</i>. O pequeno-burguês é um proletário que se faz pequeno para tornar-se burguês. Bourdieu (2007, 317).</li></ul>
<b>Q7 (De que tipos de bolsa/financiamento ou auxílio beneficia?).</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Por outro lado, diferentemente dos alunos de quadros superiores que têm resultados melhores que os estudantes de todas as outras categorias quando eles provêm de liceus e os mais fracos quando provêm de colégios, os filhos de artesãos e comerciantes mantêm-se na última fila, quer tenham feito seus estudos num estabelecimento público ou privado. Bourdieu (2008, p. 98, nota de rodapé nº. 4).</li><li>- Em suma, os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos viriam a integrar-se no sistema das estratégias de reprodução, estratégias mais ou menos compatíveis e mais ou menos rentáveis conforme o tipo de capital a transmitir, e pelas quais cada geração esforça-se por transmitir à seguinte os privilégios que detém. Bourdieu (2007, p. 311).</li><li>- Isto porque o financiamento para uma instituição seria baseado no número de estudantes e de pacientes seria baseado no número de estudantes e de pacientes que escolhia utilizar os</li></ul>

seus serviços. Os críticos atacaram afirmando que os "mercados internos" dentro dos serviços públicos conduziriam a uma baixa qualidade de serviços e a um sistema estratificado de fornecimento de serviços, em vez de proteger o valor de serviços iguais para todos os cidadãos. Giddens (2001, p. 340).

**Q23 (Situação financeira dos pais.).**

- O capital econômico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir diretamente na opinião e expectativa de cada sujeito, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas. Faria & Silva (2009, p. 82).
- Esse custo relativo é definido pela relação entre os recursos à disposição da família e os investimentos monetários ou não que ela deve consentir para reproduzir, através da descendência, sua posição - dinamicamente definida - na estrutura social, ou seja, para realizar o futuro que lhe está destinado, proporcionando aos filhos os meios de realizar as ambições efetivas que forma para eles. Bourdieu (2007, p. 311).

**Q24 (Tipo de residência familiar.).**

- As tomadas de posição, objetiva e subjetivamente, estéticas - por exemplo, a cosmética corporal, o vestuário ou a decoração de uma casa - constituem outras tantas oportunidades de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social como lugar a assegurar ou distanciamento a manter. É evidente que nem todas as classes sociais estão preparadas e são levadas, em condições semelhantes, a entrar no jogo das recusas que rejeitam outras recusas, das superações que superam outras superações; além disso, as estratégias que visam transformar as disposições fundamentais de um estilo de vida em sistema de princípios estéticos, as diferenças objetivas em distinções eletivas, as opções passivas, constituídas em exterioridade pela lógica das relações distintivas, em tomadas de posição conscientes e eletivas, em opções estéticas, estão, de fato, reservadas aos membros da classe dominante e, até mesmo, à mais elevada burguesia, ou aos inventores e profissionais da "estilização da vida" que são os artistas - aliás, os únicos em condições de transformar sua arte de viver em uma das belas artes. Bourdieu (2007, p. 57).
- Quando se observa o nível de escolaridade dos ancestrais, deparamos com apenas uma avó que cultivava o hábito da leitura e redigia um dicionário da língua portuguesa, cujos manuscritos se encontram, ainda, de posse dos familiares. Essas famílias têm casa própria, não vivenciando, portanto, aquela preocupação constante e desestabilizadora para os meios populares. Nogueira (2011, p. 64).

**Q26 (Sem o Prouni (Universidade) estaria fazendo o que?) e Q27 (Ter formação superior é diferenciador na procura de trabalho?).**

- A mesma tendência se observa para os titulares de um diploma superior ao baccalauréat na faixa etária de 25 a 34 anos, cujas oportunidades, em 1968 - relativamente a 1962 -, eram maiores de se tornarem professores primários ou técnicos e, nitidamente, menores de se tornarem quadros superiores da administração, engenheiros ou membros das profissões liberais. Bourdieu (2007, p. 125).
- A conquista de um cargo por agentes que, sendo dotados de diplomas diferentes daqueles exibidos pelos ocupantes habituais, introduzem em sua relação com o cargo, considerado na sua definição técnica e social, determinadas aptidões, disposições e exigências desconhecidas,

acarreta necessariamente transformações do cargo: entre aquelas que se observam quando os recém-chegados são portadores de diplomas de ensino superior... Bourdieu (2007, p. 143).

- Além disso, algumas mulheres que não conseguiram encontrar emprego após terem terminado o curso superior, trabalham numa casa de massagens ou são acompanhantes, enquanto procuram outras oportunidades de emprego. Giddens (2008, p. 135).

- A origem social influencia a probabilidade de uma pessoa prosseguir a sua aprendizagem até ao ensino superior. Giddens (2008, p. 506).

- A sra. B., 48, cujos pais eram produtores agrícolas em uma pequena propriedade no departamento de Lot, trabalha, há quase 20 anos, no Hospital Saint-Louis, em Paris; ela "gostava muito da escola" e teria desejado ser professora primária, mas foi obrigada a interromper os estudos um ano-depois da obtenção do certificado de estudos por "falta de recursos" dos pais. Bourdieu (2007, p. 304).

#### **Q36 (Ocupação atual do estudante.).**

- O aumento das matrículas nos cursos noturnos permite avaliar outra faceta importante das transformações no curso superior, como a presença de um alunado mais velho, já incorporado ao mercado de trabalho, para quem a qualificação profissional significa a oportunidade de avanço na hierarquia das empresas onde trabalha, ou a possibilidade de vir a procurar ocupação melhor de acordo com a nova habilitação. Nogueira (2011, p. 103).

- As mudanças nas relações de produção não alteram as relações de trabalho simplesmente (...) ela é concomitante com outros tipos de transformações das quais, na perspectiva da teoria do valor, a queda na qualidade do ensino, está associada, primeiro, à formação de um exército de reserva de trabalhadores de nível universitário e, segundo, à alienação deste trabalhador, no sentido tal que ao exercer o seu ofício o profissional perde inteiramente a capacidade de controle que até então detinha sobre o seu processo de trabalho. Almeida (2012, p. 163).

- É assim que, para os jovens oriundos da classe operária, a passagem pelo ensino secundário e pelo estatuto ambíguo de "estudante", provisoriamente liberado das necessidades do mundo do trabalho, tem o efeito de introduzir falhas na dialética das aspirações e das oportunidades que induziam a aceitar, às vezes, com solicitude (como acontecia com os filhos de mineiros que identificavam sua entrada no estatuto de homem adulto com a descida à mina), quase sempre como algo evidente, o destino social. Bourdieu (2007, p. 136).

- Essas estratégias para o ingresso dos filhos no mercado de trabalho e as autorizações que a acompanham fazem parte do capital cultural de famílias de um segmento das camadas médias, para as quais a divisão etária do trabalho funda-se em princípios que, justamente por estarem implícitos, não são enunciados de modo claro. Nogueira (2011, p. 110).

#### **Fam. Q03 (Nº. de trabalhadores e contribuintes no núcleo familiar.).**

- 'Endogamia social'. Assim, considerando que, por um lado, um grupo depende tanto menos completamente do capital escolar, para sua reprodução, quanto mais rico é seu capital econômico, e que, por outro, o rendimento econômico e social do capital escolar depende do capital econômico e social que pode ser posto a seu serviço, as estratégias escolares (e, de modo mais geral, o conjunto das estratégias educativas, inclusive as domésticas) dependem não só do capital cultural possuído – um dos fatores determinantes do êxito escolar e, por conseguinte, da propensão ao investimento escolar – mas do peso relativo do capital cultural na estrutura do patrimônio e, portanto, não podem ser isoladas do conjunto das estratégias conscientes ou inconscientes pelas quais os grupos tentam manter ou melhorar sua posição na estrutura social. Bourdieu (2007, p. 121).

- A entrada das mulheres no mundo do emprego assalariado teve um impacto significativo no rendimento dos agregados familiares. Todavia, este impacto tem sido sentido de forma desigual e pode estar a conduzir a uma acentuação das divisões de classe entre agregados familiares. Giddens (2008, p. 301).
- O capital económico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada sujeito e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir diretamente na opinião e expectativa de cada sujeito, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas. Faria (2009, p. 82).

**Fam. Q06 (Ocupação do Pai) e Q08 (Ocupação da Mãe).**

- Pais e mães têm baixo capital escolar e desempenham funções pouco remuneradas. Brocco (2017, p. 98).
- ...em uma população de estudantes, de qualquer relação entre profissão dos pais e posição política dos filhos, imputando todas as diferenças constatadas a fatores tais como o tipo de universidade e de disciplina, não é somente porque ele esquece que, de acordo com o que foi demonstrado alhures, as diferenças de posição universitária em determinado momento são a retradução escolar de diferenças de origem social, inclusive no nível das aspirações, já que a orientação para uma disciplina exprime as ambições que são acessíveis aos indivíduos de certa origem social para determinado nível de sucesso escolar... Bourdieu (2007, p. 395).
- trata-se, nesses dois casos, de puras categorias estatísticas, compreendendo grupos sociais muitos diversos: a categoria dos agricultores reagrupa todos os que exploram a terra independentemente do tamanho da exploração e a categoria dos proprietários da indústria e do comércio compreende, além dos artesãos e dos comerciantes, os industriais... Bourdieu (2014, p. 18).
- A escolha coloca em jogo a história de vida do jovem, sua posição dentro da família, e desta dentro da sociedade. A profissão dos pais, dos avós e dos familiares mais próximos pode influenciar de maneira decisiva.
  - 1) a escolha da profissão é marcada pela trajetória profissional familiar;
  - 2) os desejos dos pais e avós são fundamentais para o jovem;
  - 3) um grande número de jovens reconhece a influência da família (pais e avós). A escolha de sua profissão confirma as expectativas manifestadas pelos familiares. Luchiari (1996, p. 82).

### **Medidas do Capital Social**

As respostas às seguintes perguntas do questionário permitiram-nos caracterizar aproximadamente o **capital social** do estudante respondente e da sua família. Esta nossa afirmação baseia-se nas referências seguintes, relativamente às perguntas também a seguir indicadas e em reflexão própria e debate com colegas.

#### **Dados recolhidos sobre o estudante:**

Q1.3 – Idade do estudante.

Q1.8 – Situação empregatícia atual - Referências abordadas no Capital Económico.

Q2 e Q2.1 – Se tem filhos e Nº. de filhos – Referências abordadas no Capital Económico.

Q3 – Coesão familiar - Referências abordadas no Capital Económico.

Q4 – Etnia.



- Q20 – Incentivo da procura pela Universidade (Programas sociais).  
 Q25 – A Universidade (programas sociais) contribui para sua formação superior?  
 Q28 – Integração universitária.  
 Q32 – Participação em associação cívica.

**Dados recolhidos no questionário sobre a família do estudante:**

- Q 06 e Q 08 – Ocupação dos pais - Referências já abordadas relativamente ao Capital Económico.  
 Q 09 e Q 10 – Seus pais costumam frequentar atividades sociais / atividades culturais?

**Q1.3 (Idade do estudante.).**

- Ainda do mesmo modo, a relação de determinada prática com a idade pode esconder uma relação com o capital escolar quando, pela idade, são identificados, de fato, modos diferentes de acesso à posição - pelo diploma ou pela promoção profissional e/ou gerações escolares e possibilidades desiguais de acesso ao sistema de ensino (o capital escolar dos agentes mais velhos é mais baixo que o dos mais jovens); ou, ainda, com a classe social, em decorrência das variações da definição social da precocidade ou do atraso nos diferentes campos e, em particular, no campo escolar. Bourdieu (2007, p. 100).
- Enfim, a influência da idade jamais se exerce de modo unívoco nos diferentes domínios da existência e sobretudo em sujeitos originários de meios sociais diferentes e inseridos em estudos diferentes, a antiguidade podendo ser, como se viu, um aspeto do *handicap* social ou, ao invés, o privilégio do “eterno estudante”. Bourdieu (2014, p. 28).

**Q4. (Etnia assumida pelo próprio.).**

- Os negros brasileiros têm feito pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e na ocupação de posições de poder político. Eles ainda se concentram em atividades manuais que exigem pouca qualificação e escolaridade formal. Heringer (2002, p. 60).
- Nas sociedades diferenciadas, uma das dimensões do capital simbólico é a identidade étnica que, junto com o nome, a cor da pele, é um *percepi*, um ente percebido, que funciona como capital simbólico positivo ou negativo. Bourdieu (1996, p. 172).
- De acordo com esta perspectiva, as forças estruturais de uma sociedade-fatores como a classe, o género, a etnia, a posição ocupacional, a escolaridade e outros - moldam a forma como os recursos são distribuídos. Giddens (2008, p. 320).

**Q20. (Incentivo da procura pela Universidade (Programas sociais).).**

- A relação que os universitários estabelecem com os estudos e a com vida intelectual. A ideia, ainda hoje presente no senso comum, de que a entrada no ensino superior é resultado do mérito individual e de que as escolhas de cursos ou disciplinas são produtos da livre manifestação de dons e talentos individuais é nele sistematicamente desconstruída. Fica claro que as oportunidades de ingresso nesse nível de ensino, e em cada um de seus ramos, estão diretamente associadas ao pertencimento social dos indivíduos. Do mesmo modo, os autores argumentam que as atitudes e comportamentos dos estudantes universitários da época – especialmente seu distanciamento em relação às necessidades práticas e sua adesão a um ideal

intelectual de natureza aristocrática, caracterizado pela atividade cultural autônoma, desinteressada, livre de pressões exteriores – só se tornam compreensíveis quando se considera sua origem social privilegiada. Nogueira (2015, p. 48).

- Tendo ingressado, recentemente, no ensino secundário, as classes são levadas a esperar, pelo simples fato desse acesso, o que este proporcionava no tempo em que, praticamente, estavam excluídas desse ensino. Tais aspirações - que, em outro tempo e para outro público, haviam sido perfeitamente realistas por corresponderem a oportunidades objetivas - são frequentemente desmentidas, de forma mais ou menos rápida, pelos veredictos do mercado escolar ou do mercado de trabalho. Bourdieu (2007, p. 135-136).

- As transformações recentes da relação entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, cuja consequência foi a rápida propagação da escolaridade, incluindo todas as mudanças correlatas do próprio sistema de ensino, assim como todas as transformações da estrutura social que resultam - pelo menos, em parte - da transformação das relações estabelecidas entre diplomas e cargos, decorrem de uma intensificação da concorrência pelos diplomas; com efeito, para garantir sua reprodução, as frações da classe dominante (empresários da indústria e do comércio) e das classes médias (artesãos e comerciantes), mais ricas em capital econômico, tiveram de intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino. Bourdieu (2007, p. 123-124).

**Q25.** (A Universidade (programas sociais) contribui / contribuíram para a sua formação superior?).

-Em diálogo com uma sociedade capitalista, que promete uma vida boa a quem trabalha, e ao lado da necessidade de sobrevivência, esses estudantes desejam conquistar outro lugar, diferente daquele ocupado por sua família de origem, avistando na formação superior um meio para que isso ocorra. Brocco (2017, p. 99).

- Há entre eles expectativas de que, em razão de sua formação superior, melhores oportunidades de emprego surjam, para as quais poderão concorrer em igualdade de condições com outros profissionais, o que representa inclusão e desenvolvimento pessoal. Saraiva (2011, p. 960).

- Do mesmo modo, seria possível mostrar que o valor de um diploma escolar e a relação com o mundo social que lhe é correlata variam consideravelmente segundo a idade de seu titular (na medida em que as oportunidades de possuir esse diploma são bastante desiguais para as diferentes gerações), segundo sua origem social (na medida em que o capital social herdado, nome, relações familiares, etc., comandam o rendimento real que ele pode ter) e, sem dúvida, também, segundo sua origem geográfica (por intermédio de propriedades incorporadas, tais como o sotaque e, igualmente, de características do mercado de trabalho) e segundo o sexo. Bourdieu (2007, p. 410).

**Q28.** (Qualificação pelo estudante da sua própria integração universitária.).

- As práticas aí instauradas como contraponto às existentes nas universidades públicas — uma nova forma de recrutamento assente não apenas na capacidade econômica para suportar propinas mais elevadas, mas também na frequência de um «ano zero», funcionando simultaneamente como espaço de seleção escolar e social, de integração e de «socialização antecipatória». Vieira (1995, p. 365).

- A educação, formação e o treinamento do indivíduo é parte do processo de desenvolvimento integral do ser humano, tanto físico quanto intelectual e moral, permitindo o seu

desenvolvimento individual e sua integração social. Musa (1997, p. 13).

- Do mesmo modo, seria possível mostrar que o valor de um diploma escolar e a relação com o mundo social que lhe é correlata variam consideravelmente segundo a idade de seu titular (na medida em que as oportunidades de possuir esse diploma são bastante desiguais para as diferentes gerações), segundo sua origem social (na medida em que o capital social herdado, nome, relações familiares, etc., comandam o rendimento real que ele pode ter) e, sem dúvida, também, segundo sua origem geográfica (por intermédio de propriedades incorporadas, tais como o sotaque e, igualmente, de características do mercado de trabalho) e segundo o sexo. Bourdieu (2007, p. 410).

- Objetiva-se então que a escola não é uma instituição de domínio, mas de integração, pois tem a função de dar a todos os instrumentos do cidadão, do agente econômico, a capacidade indispensável para [participar a mínima nos] diferentes campos. De fato – esta será a segunda face –, diria que a escola é efetivamente um instrumento de integração, mas é esta integração que permite a submissão. Bourdieu (2014, p. 330-331).

**Q32.** (Participação em associação cívica.).

- Bourdieu e Coleman transformaram o capital social em um tópico específico de estudo para tentar entender como indivíduos inseridos em uma rede estável de relações sociais podem beneficiar-se de sua posição ou gerar externalidades positivas para outros membros. Bonamino (2010, p. 501).

- De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa. Bourdieu (2014, p. 27).

- O senso das "relações" por meio do qual os detentores de um elevado capital social têm a possibilidade de conservar ou aumentar esse capital –, a não ser que sejam organizados expressamente pelas intervenções institucionalizadas (clubes, reuniões de família, associações de ex-membros de empresa ou instituição, etc.) ou "espontâneas" dos indivíduos ou grupos. Bourdieu (2007, p. 104).

**Fam. Q09** (Seus pais costumam frequentar atividades sociais?) e **Q10.** (Seus pais costumam frequentar atividades culturais?).

- Além das informações diretamente coletadas pela pesquisa, foi utilizado um conjunto de índices de consumo cultural, tais como a posse de um piano ou de discos, a utilização de televisão, a frequência dos museus, exposições, espetáculos de variedades e salas de cinema, a inscrição em uma biblioteca, em cursos, a manutenção de uma coleção, a prática de esportes – todos esses dados foram extraídos da pesquisa do INSEE de 1967 sobre os lazeres (cf. F.C., IV); informações sobre os consumos e o estilo de vida dos membros da classe dominante (aparelho hi-fi, barco, cruzeiros marítimos, bridge, coleção de quadros, champanha, whisky, esportes praticados, etc.) retiradas das pesquisas da SOFRES e do CESP (cf. F.C., V e VI); ou, ainda, informações sobre a frequência do teatro fornecidas pela pesquisa da SEMA [Société d'Encouragement aux Métiers d'Arts] (cf. F.C., XIV), sobre os atores favoritos através das pesquisas IFOP [Institut français d'opinion publique] (cf. F.C., IX e X), sobre a leitura de jornais, semanários e revistas através das pesquisas do CSE [Centre de Sociologie Européenne] e do CESP (cf. F.C., XXVIII), sobre diferentes atividades e práticas culturais (cerâmica, festas populares, etc.) pela pesquisa da Secretaria de Estado da Cultura (cf. F.C.,

VII), etc. Bourdieu (2007, p. 120).

- se fosse necessário resumir em poucas palavras a relação entre as classes médias e o aparelho escolar, dois termos seriam imprescindíveis: malthusianismo e ascetismo, práticas que marcam, de resto, toda a conduta social dessa categoria (...) a forte restrição da fecundidade natural característica das camadas médias só pode ser entendida quando situada no quadro mais amplo das estratégias de reprodução próprias desses grupos que –relativamente desprovidos de capital econômico e cultural mas munidos do ethos da ascensão social – vêem-se obrigados a cortar os gastos e a limitar a prole para poder investir em cada filho o máximo possível de recursos (...) para essa categoria social a criança representa um investimento através do qual se garante a manutenção da posição de classe média ou se prepara o ingresso nas elites. E a escola servirá como o canal por excelência utilizado nessa empreitada de promoção social. Almeida (2012, p. 121).

- Os habitus individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa. Setton (2002, p. 65).

- Diferenças da mesma forma é que distinguem, no interior da fração dos técnicos, as gerações escolares de modo que as mais jovens opõem-se aos mais velhos não tanto por sua competência global, mas pela extensão e "liberdade" de seus investimentos: além de lerem, a exemplo dos mais velhos, obras científicas e técnicas, eles interessam-se, com uma frequência um pouco maior, pelos ensaios filosóficos ou pela poesia; suas visitas aos museus não são mais frequentes, mas ao realizarem tal atividade, dirigem-se mais frequentemente ao Museu de Arte Moderna. Estas tendências são, particularmente, marcantes naqueles que, entre eles (relativamente em maior número que entre os mais velhos), são oriundos das classes médias ou superiores, conhecem um número (relativamente) muito elevado de obras musicais e de compositores, mostram interesse pela arte moderna e pela filosofia, além de sua elevada frequência nas salas de cinema. No entanto, a distinção mais nítida, talvez, entre as duas gerações de técnicos, refere-se aos sinais exteriores – em particular, a maneira de se vestir e de se pentear -, assim como as preferências declaradas: ao procurarem aproximar-se do estilo estudante, os mais jovens afirmam seguir a moda e apreciar as roupas que "correspondem à sua personalidade", enquanto os mais velhos escolhem, com maior frequência, roupas "sóbrias e adequadas" ou "de corte clássico" (escolhas características dos pequeno-burgueses estabelecidos). Bourdieu (2007, p. 81).

- Em matéria de práticas culturais, as visitas a museus ou, em matéria de esporte (alpinismo ou caminhada) têm todas as possibilidades de serem encontradas, com uma frequência particular, nas frações mais ricas (relativamente) em capital cultural e mais pobres (relativamente) em capital econômico. Bourdieu (2007, p. 247).

- As relações familiares ou de amizade deixaram de ser para o pequeno-burguês uma certeza contra a infelicidade e a calamidade, contra a solidão e a miséria, uma rede de apoios e de proteções de que é possível receber, em caso de necessidade, uma ajuda, um empréstimo ou um emprego; elas ainda não são o que, em outras circunstâncias, se designa por "relações", ou seja, um capital social indispensável para obter o melhor rendimento do capital econômico e cultural, mas apenas entraves que devem ser derrubados, custe o que custar, porque a gratidão, a ajuda mútua, a solidariedade, assim como as satisfações materiais e simbólicas que elas proporcionam, a curto ou longo prazos, fazem parte dos luxos proibidos. Bourdieu (2007, 317).

- O capital social é, para Bourdieu, o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que

os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados (s) grupo(s). Tais agentes são dotados de propriedade comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim, o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Bourdieu (2012, p. 10).

- Nas sociedades tradicionais, a religião desempenha geralmente um papel central na vida social. Os símbolos religiosos e os rituais estão muitas vezes integrados na cultura material e artística da sociedade - na música, na pintura ou na escultura, na dança, na arte de contar histórias e na literatura. Giddens (2008, p. 537).

### **Medidas do Capital Cultural**

As respostas às seguintes perguntas do questionário permitiram-nos caracterizar aproximadamente o **capital cultural** do estudante respondente e da sua família. Esta nossa afirmação baseia-se nas referências seguintes, relativamente às perguntas também a seguir indicadas e em reflexão própria e debate com colegas.

#### **Dados recolhidos sobre o estudante:**

Q8 – Onde cursou o ensino médio?

Q10 – Fontes de informação usadas?

Q11 – Tipo de programas televisivos?

Q12 – Quantos livros, sem ser de estudo...?

Q13 – Tipos de livros.

Q14 – Com que frequência costuma ler revistas?

Q15 – Com que frequência visita museus?

Q16 – Assiste opera, ballet ou música clássica.

Q17 – Tipos de músicas.

Q18 – Idioma estrangeiro.

Q28 – Integração Universitária. Algumas referências já abordadas a propósito do Capital Social.

Q32 – Participação em associação cívica – Referências abordadas a propósito do Capital Social.

Q34 – Alteração da rede de relacionamento sociais devido ao curso – Referências já abordadas a propósito do Capital Social.

#### **Dados recolhidos no questionário sobre a família do estudante:**

Q 04 – Rendimento da família além do trabalho.

Q 05 e Q 07 – Escolaridade do pai e da mãe, respetivamente.

Q 06 e Q 08 – Ocupação dos pais – Referências abordadas a propósito do Capital Económico.

Q 09 e Q 10 – Seus pais costumam frequentar atividades sociais e culturais? – Referências abordadas a propósito do Capital Social.

#### **Q8. (Onde cursou o ensino médio?).**

– Não é sem alguma malícia que citaremos aqui Husserl descobrindo a evidência da genealogia empírica da consciência: “Recebi a educação de um alemão, não a de um chinês. Mas também a de um cidadão de cidade pequena, num quadro familiar e numa escola de pequeno-burgueses, não a de um fidalgo provinciano, grande proprietário com bens de raiz, educado numa escola de cadetes”. Bourdieu (2008, p. 64-65).

- Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. Bourdieu (2007, p. 9).
- Longe de sentirem-se vítimas, a posição frequentemente assumida por aqueles que não obtiveram um certificado escolar é a de transferir para si mesmos a responsabilidade do fracasso escolar. Muito embora não poupem críticas à escola pública, ao avaliar sua própria situação, consideram-se os principais responsáveis pelo baixo nível escolar. Nogueira (2011, p. 32).
- Enquanto alguns pais podem fornecer educação privada aos seus filhos, a vasta maioria de famílias contam com as escolas estatais e esperam que o sistema educativo, financiado pelos seus impostos, forneça uma educação de qualidade aos seus filhos. Giddens (2008, p. 511).
- Investimento social na educação dos filhos - Com efeito, esta capacidade é, por sua vez, um dos mais raros privilégios que, ao fornecer uma maior liberdade em relação aos veredictos escolares, torna menos indispensáveis, ou menos urgentes, os investimentos culturais a que não podem escapar aqueles que dependem completamente do sistema de ensino para sua reprodução. De fato, as frações mais ricas em capital cultural têm propensão a investir, de preferência, na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias a manter e aumentar sua raridade específica. Por sua vez, as frações mais ricas em capital econômico relegam os investimentos culturais e educativos em benefício dos investimentos econômicos; no entanto, esta tendência é mais forte nos empresários da indústria e do comércio do que na nova burguesia dos quadros do setor privado que manifesta a mesma preocupação de investimento racional tanto no domínio econômico quanto no domínio da educação. Bourdieu (2007, p. 112).

**Q10** (Fontes de informação usadas?), **Q11** (Tipo de programas televisivos?), **Q12** (Quantos livros, sem ser de estudo...?), **Q13** (Tipos de livros.), **Q14** (Com que frequência costuma ler revistas?), **Q15** (Com que frequência visita museus?), **Q16** (Assiste opera, ballet ou música clássica.) e **Q17**(Tipos de músicas.).

- A parcela daqueles que, no caso de capital escolar igual, afirmam conhecer, no mínimo, doze das obras musicais propostas, cresce mais nitidamente que a parcela daqueles que podem citar o nome de doze compositores, pelo menos, quando se avança das classes populares para a classe dominante - a diferença é bastante atenuada entre os detentores de um diploma de ensino superior. Bourdieu (2007, p. 63).
- As crianças oriundas de lares mais abastados, cujos pais demonstram um grande interesse pelas suas capacidades de aprendizagem e onde existem mais livros, têm mais probabilidades de se saírem melhor do que as crianças cujas famílias não reúnem estas condições. Os mecanismos causais neste caso são as atitudes dos pais para com as suas crianças, conjuntamente com as oportunidades para a aprendizagem proporcionadas em casa. Giddens (2008, p. 647).
- Em qualquer domínio cultura medido, teatro, música, pintura, *jazz* ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada. Se a grande variação da prática de um instrumento musical, do conhecimento das peças pelo

espetáculo ou da música clássica pelo concerto não tem nada que possa espantar, pois os hábitos culturais de classe e os fatores econômicos acumulam aqui seus efeitos, causa surpresa que os estudantes se distingam muito claramente, segundo sua origem social, no que concerne à frequência dos museus e mesmo ao conhecimento da história do jazz ou do cinema, frequentemente apresentados como “artes de massa”. Se se sabe que no caso da pintura, que não é diretamente o objeto de um ensino, diferenças aparecem-se quando se trata das pinturas modernas, se também se sabe que a erudição em matéria de cinema ou de jazz (sempre muito mais rara do que nas artes consagradas) também é muito desigualmente repartida segundo a origem social, deve-se concluir que as desigualdades em relação à cultura não são em lugar algum tão marcadas quanto no domínio em que, na ausência de um ensino organizado, os comportamentos culturais obedecem aos determinismos sociais mais do que à lógica dos gostos e dos entusiasmos individuais. Bourdieu (2014, p. 34).

- A inteligência é difícil de definir, porque o termo cobre muitas qualidades diferentes e frequentemente não relacionadas. Podemos supor, por exemplo, que a forma mais «pura» de inteligência é a capacidade para resolver enigmas matemáticos abstratos. Contudo, pessoas muito aptas em tais problemas têm por vezes pouca capacidade noutras áreas, como a história ou a arte. Giddens (2008, p. 524).

- É um bairro conhecido pela riqueza das suas ofertas culturais, incluindo lojas de livros em segunda mão, cafés, galerias de arte e teatros. Giddens (2008, p. 572).

- No que diz respeito ao capital cultural, salvo algumas inversões em que se exprime a ação de variáveis secundárias, tais como a residência, com a oferta cultural que é solidária desse fator, e a remuneração, com os recursos que ela garante, as diferentes frações organizam-se segundo uma hierarquia inversa (a diferenciação segundo a espécie de capital possuído - literário, científico ou econômico-político - é perceptível, sobretudo, pelo fato de que os engenheiros testemunham maior interesse pela música e, também, pelos jogos "intelectuais", tais como o bridge ou o xadrez, que por atividades literárias leitura semanal de *Le Figaro Littéraire* ou frequência do teatro). Bourdieu (2008, p. 111).

- Pelo reconhecimento implícito da legitimidade cultural legítima concebem-se a si mesmos como heréticos e não como cismáticos. O reconhecimento implícito da legitimidade cultural transparente, sobretudo através de dois tipos de conduta aparentemente opostas: a distância respeitosa dos consumos mais legítimos (um bom testemunho nos é dado pela atitude dos visitantes das classes populares nos museus) e a negação envergonhada das práticas heterodoxas. Por exemplo, quando interrogados a respeito de seus gostos em música, a maioria dos operários situa-se espontaneamente no campo da "grande música" e, como isso, declaram de modo implícito que seu consumo de canções não merece ser mencionado. À medida que nos aproximamos das classes médias, os indivíduos procuram citar dentre seu consumo e seus conhecimentos os que lhes parecem mais ajustados à definição legítima da música (citações de Wal-Berg, Franck Purcell, as Valsas Vienenses, o Bolero de Ravel ou os grandes nomes próprios, como Chopin ou Beethoven). Bourdieu (p. 132).

- O principal suporte metodológico foi constituído por um questionário que compreendia um conjunto de questões sobre os diferentes aspetos das práticas e das preferências culturais, como a escolha de mobiliário e de vestuário, os lazeres, os livros, os filmes, os programas televisivos, as obras musicais, os cantores e os pintores preferidos ou ainda os temas fotográficos favoritos. Campenhoudt (2012, p. 160).

- A análise das variações da eficácia da ação de inculcação que se realiza principalmente em e pela relação de comunicação conduz por conseguinte ao princípio primeiro das desigualdades do êxito escolar dos alunos procedentes das diferentes classes sociais: com efeito pode se colocar, por hipóteses, que o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico

que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distancia que se separa o habitus que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito da língua erudita) do habitus que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógicos e, ao termo da regressão, pela família (isto é, aqui, a domínio prático da língua materna). Bourdieu (2008, p. 94-95).

- No que diz respeito ao segundo elemento, há uma forte correlação entre o papel da leitura na vida dos pesquisados e o desempenho no exame para conseguir a bolsa, sobretudo pelo fato de que a redação responde pela metade da composição da nota de corte do ENEM. Em alguns casos, sem uma boa nota na redação dificilmente conseguiriam a vaga, mesmo nos cursos menos concorridos. Almeida (2012, p. 186).

- no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. Suficier (2013, p. 634).

- Assim, o número de espaços de preferências é tão grande quanto o número de universos de possibilidades estilísticas. Cada um desses universos - bebidas (águas minerais, vinhos e aperitivos) ou automóveis, jornais e semanários ou lugares e formas de férias, mobiliário ou arranjo de casas e jardins, sem falar dos programas políticos - fornece os raros traços distintivos que, funcionando como sistema de diferenças, de distâncias diferenciais, permitem exprimir as mais fundamentais diferenças sociais de uma forma quase tão completa quanto aquela manifestada pelos sistemas expressivos mais complexos e mais requintados que podem ser oferecidos pelas artes legítimas; e é possível verificar as possibilidades praticamente inesgotáveis que o universo desses universos proporciona à busca da distinção. Bourdieu (2007, p. 212).

- O cisma cultural que associa cada classe de obras a seu público faz com que não seja fácil obter um julgamento realmente vivenciado pelos membros das classes populares sobre as experimentações da arte moderna. Ocorre que, ao levar para dentro de casa alguns espetáculos eruditos ou certas experiências culturais - como Beaubourg\* ou as Maisons de la culture\*\* - que colocam, no espaço de um momento, um público popular em presença de obras eruditas, às vezes, de vanguarda -, a televisão cria verdadeiras situações experimentais, nem mais nem menos artificiais ou irreais que aquela produzida, queiramos ou não, por qualquer pesquisa em meio popular sobre a cultura legítima. Bourdieu (2007, p. 36).

#### **Q (18) Idioma estrangeiro.**

– Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. Bourdieu (2008, p. 97).

- As línguas estrangeiras, de alto valor simbólico no mercado escolar e profissional, têm tido, nos últimos anos, seu acesso facilitado, ou “democratizado”, seja através de sua presença nas grades curriculares da escola básica, seja pelo aumento dos chamados “cursos livres de



língua”. Nogueira (2011, p. 159).

- É inegável que a estratégia dos intercâmbios, que incluem, além da possibilidade de um aprendizado eficaz da língua estrangeira, o contato com outra cultura e a descoberta de outros mundos, vai contribuir para o aumento da competitividade escolar dos jovens que passam por essa experiência. A importância do aprendizado de línguas estrangeiras é evidenciada nos dados do relatório Fatores socioeconômicos e o desempenho no vestibular na UFMG-97, elaborado pelo Departamento de Estatística do ICEX/UFMG. Nogueira (2011, p. 159).

**Q. (28)** Integração Universitária (algumas referências já abordadas a propósito do Capital Social).

- Fazer parte do universo estudantil se traduz num fator de reconhecimento social (Nogueira, 2011, p. 29).

- Esse retorno à escola está apoiado no interesse em mudar de profissão e em não se sentir desqualificado perante os que fazem parte do mundo dos letrados (Nogueira, 2011, p. 29-30)

**Q. (34)** Alteração da rede de relacionamento sociais devido ao curso (algumas referências já foram abordadas a propósito do Capital Social).

- É assim, por exemplo, que os diretores financeiros das maiores empresas (cf. L'Expansion, Avril 1975 et Juil-août 1975) - tendo frequentado, em sua maioria, Sciences Politiques ou HEC -, detentores de um considerável capital social (relações familiares, colegas de turma), frequentemente membros de clubes, figurando quase todos no *Who's Who* e, em grande parte, no *Bottin mondain*, opõem-se, sem dúvida, por tudo o que faz o estilo de vida aos diretores de "recherche-éveloppement" que, tendo estudado quase sempre nas escolas de engenheiros, com grande frequência, originários das classes populares ou médias, têm lares muito semelhantes aos dos professores (montanha, caminhada, etc.). Bourdieu (2007, p. 290-291).

- embora a escola não seja transmissora de capital social, ela constitui local importante para alunos construírem uma rede de relações que pode ser extremamente importante na vida profissional, complementando o capital social da família. Romanelli (2011, p. 106).

**Fam. Q. (04)** Rendimento da família além do trabalho.

- Orgulha-se de ter ajudado a família e não esconde sua preferência pelo trabalho, que lhe permita ter seu próprio dinheiro, em relação à escola. Nogueira (2011, p. 29).

- Para superar a condição de exclusão econômica e social em que se encontram, certos jovens passam a investir fortemente na atividade profissional e escolar, sobretudo quando veem possibilidades de promoção no próprio local de trabalho. Nogueira (2011, p. 36).

- Percebemos que grande parte dos alunos bolsistas necessitam trabalhar para auxiliar no sustento familiar e garantir suas condições de permanência na universidade. Costa (2008, p. 86).

**Fam. Q (05)** Escolaridade do pai e **Fam. Q (07)** Escolaridade da mãe.

- Se o acesso à escola é concretizado por sujeitos específicos, o interesse em frequentá-la é, em larga medida, organizado e planejado pela família, que visa proporcionar determinada escolaridade aos filhos e que, inclusive, pode ser beneficiada, simbólica e/ou materialmente,

pelo êxito escolar da prole. Nogueira (2011, p. 101).

- As elites escolares constituiriam, nesse sentido, excelente terreno de observação, posto que compõem a elite escolar no duplo sentido do termo: porque são pais altamente diplomados e porque ocupam as posições dominantes do sistema de ensino. Nogueira (2011, p. 127).

- Assim, entre aproximações e diferenciações, quando percorremos as questões discutidas na investigação, no que se refere às condições familiares – obtida mediante o cruzamento do local de nascimento dos pais, da escolaridade dos pais e irmãos e da trajetória ocupacional de familiares – temos, para os subgrupos de tecnólogos e licenciados, a predominância de pais migrantes, sobretudo de origem rural, com baixa escolaridade e tanto eles, como os pais, experimentaram e experimentam trajetórias profissionais desvalorizadas, muitos em trabalhos caracterizados como precários. Almeida (2012, p. 250).

## 5.6. A Pesquisa de Campo e suas Dificuldades

Nunca é fácil para o investigador observar um objeto em estudo, principalmente quando as técnicas de observação não estão bem esclarecidas, estruturadas e executadas, pode acontecer a priori que ao observar diferentes objetos, a memória do observador pode ser seletiva no conhecimento ou preconceituosa, desta forma os registros podem ficar turvo no momento até mesmo ser falso e não verdadeiro. Quivy (2013, p. 200), nos alerta das desvantagens, mas por outro lado nos incentiva a melhorar a cada dia e copiar os modelos práticos e autorais existentes, “é necessário um confronto longo e sistemático entre a reflexão teórica, inspirada na leitura dos bons autores, e os comportamentos observáveis na vida coletiva para produzir os observadores mais penetrantes – aqueles de que as ciências sociais se lembram e que hoje servem de modelos”.

No primeiro momento procuramos manter contato e em seguida visitar as IES públicas e privadas, desta forma enviamos e-mails a todas, conforme o nosso cronograma de atividades da tese. Com a falta de resposta, contactamos direto com inspeção na direção e departamentos responsáveis pelas atividades nos centros universitários. Na medida do possível os atores encontravam-se nos gabinetes, em outros momentos foi-se necessário agendamento. Com as IES públicas, o acesso para a aplicação do questionário veio por meio de autorização dos Coordenadores de Centros de Cursos. No caso da Universidade Federal do Maranhão, alguns departamentos tiveram a necessidade de uma pequena apresentação aos coordenadores de curso e professores, um caso em particular aconteceu no Centro de Ciências Sociais – CCSO. Entretanto, constatamos que, ao participar da reunião pelo centro, o acesso aos estudantes através do departamento de curso aconteceu de forma simples e diferenciada comparando com os outros departamentos de cursos ao qual houve a necessidade de visitas durante todos os dias, manhã, tarde e noite e em seguida agendamento com os professores para uma possível aplicação de inquérito com os alunos em sala. Na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, após a autorização por escrita da Pró-reitora de pesquisa e extensão, ela direcionou um

encaminhamento por e-mail aos coordenadores de curso e professores autorizando a pesquisa em sala de aula e obtivemos o acesso de maneira estimulante para aplicar o inquérito aos inquiridos. Os coordenadores e professores foram altamente receptivos, como aconteceu na UFMA. Claro que houve situações e situações, alguns professores participaram do momento da pesquisa como ouvinte ativo, observando, pedindo esclarecimento do objetivo da pesquisa, exprimindo opiniões sobre os programas de acesso ao ensino superior pelas políticas públicas sociais, requisitando o modelo de pesquisa, questionário e técnica utilizada. Isto aconteceu tanto na UEMA como na UFMA. No caso das IES privadas procuramos sempre manter contato com a Pró-reitoria de pesquisa e Direção no primeiro momento, com exceção da Universidade Ceuma que pediu-nos o projeto de pesquisa de campo original com um cronograma de atividades, um pedido de autorização e um projeto de execução da aplicação do inquérito específico para as práticas na IES. Entretanto fez-nos algumas exigências: não utilizar o horário do professor em sala, deram-nos horários de entrada e saída dos estudantes, espaços recreativos e ambiente de convívio. No caso da Faculdade Pitágoras que pertence ao grupo Kroton, a pessoa responsável pela filial na Capital São Luis, nos informou que a IES não autoriza pesquisa de nenhum tipo dentro da Instituição. Desta forma percebemos o desinteresse por parte da IES na formação dos estudantes, entretanto ressalvo que antes da resposta negativa a representante era de difícil acesso, também nos informou que havia um certo receio por sua parte em pedir autorização aos diretores do grupo, poderia colocar em causa seu cargo de confiança e seu emprego.

O Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF, uma rede particular de ensino superior localizada em uma região de classe média e média baixa, foi o que melhor nos recebeu, possibilitou a autorização e disponibilizou seus horários, bibliotecas, professores e coordenadores, obtivemos grande sucesso na aplicação do inquérito e ao, mesmo tempo, ouvimos anseios e curiosidades por parte dos alunos. A principal curiosidade era sobre o Programa Prouni, se o programa deixaria de existir devido o impasse da situação financeira do país e o processo do impedimento da presidenta do Brasil, caso acontecesse como ficaria o seu programa de governo, ‘Pátria Educadora’, esclarecendo que seu partido o PT (partido dos trabalhadores) foi o idealizador nos programas de acesso ao ensino superior para os menos favorecidos. Outra preocupação por parte deles foi, qual a influência de nossa pesquisa na IES e no Programa de acesso ao ensino? Eles tinham medo de responder algo que os fizessem perder a participação nos programas sociais de acesso ao ensino superior e de serem confrontados pela IES sobre a qualidade da Instituição, portanto deixamos bem claro que as IES, neste caso a direção, não participava dos resultados, mesmo com o preenchimento dos dados no inquérito, os nomes não apareciam nos textos e nos resultados da tese e sim os dados estatísticos. Novamente utilizando Quivy (2013, p. 211) diz que, “a realidade é mais rica e mais matizada do que as

hipóteses que elaboramos a seu respeito. Uma observação séria revela frequentemente outros fatos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar. Por conseguinte, a análise das informações tem uma segunda função: interpretar estes fatos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamento do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro”.

E, por último, não por ser desinteressante, mas ao contrário, nos deixou intrigados com o profissionalismo, dedicação e afeto que há entre professores, direção, coordenação, funcionários versus alunos e visitantes (futuros clientes ou amigos dos clientes – alunos), na Faculdade Santa Terezinha – CEST, é assim, seu nome é pronunciado na portaria com permissão da direção para entrada. Os coordenadores já em posição de alerta, indicações de salas e professores disponíveis, os alunos falam sempre muito bem da Instituição, bons professores, disciplinas bem elaboradas, salas limpas e bem climatizadas. Os cursos em sua maioria são da área de saúde, a procura acontece em boa parte pelo sexo feminino, os professores e coordenadores também, em sua grande maioria, são mulheres, podemos afirmar que é uma Instituição com característica religiosa e com pretensões magistral. Todas e todos muito bem educados, utilizavam-se sempre do “com licença” e “obrigado”, quando não “posso ajudar?”! Ficamos bem curiosos para entender o processo social da IES, o que encontramos foram o gerenciamento de conhecimento entre elas, as mulheres, auto se ajudavam em seus processos e dificuldades, desta forma, transparência aos alunos e Instituição no seu modo geral. Nas propagandas locais publicitava uma frase que dizia; ‘Cest excelência em qualidade’. Outra curiosidade é que a adesão às políticas de acesso pelos programas governamentais, foi aderidas bem tarde, desta forma podemos afirmar que pouquíssimos alunos faziam parte ou eram bolsitas dos programas sociais de acesso ao ensino superior. Portanto, havia entre os estudantes uma classe familiar dedicada, trabalhadora e sacrificante e pude ouvir de alguns o sacrifício que os pais faziam para proporcionar uma graduação ao filho. Luc Van Champenhoudt (2001, p. 55) “A vida de qualquer instituição é balizada por práticas coletivas repetitivas e codificadas que se designam por ritos”. (p. 50) “O carácter essencial das Instituições totalitárias é o de elas aplicarem ao homem um tratamento coletivo conforme a um sistema de organização burocrática que se encarrega de todas as suas necessidades, qualquer que seja, na ocorrência, a necessidade ou a eficácia desse sistema. (p. 51) Quando os indivíduos são manipulados em grupo, são em geral colocados sob a responsabilidade de um pessoal cuja tarefa principal não é a de dirigir ou de controlar periodicamente o trabalho – caso frequente nas relações empregador-empregado -, mas antes a de vigiar, isto é, a de velar para que cada um cumpra a tarefa que lhe foi atribuída em condições tais que qualquer infração cometida por um individuo surja sempre evidenciada, podendo ser observada pelo contraste com o comportamento dos outros”. Apesar de ser bem

atual o texto do nosso autor, o que colocamos em causa são as formas que os grupos utilizam para auto beneficiar-se dos mais fragilizados e sonhadores.

Nogueira (2011, p. 21), em sua análise e observação sobre o acesso ao ensino superior por diversos níveis de classes e famílias, aborda a seguinte referencia:

No entanto, com base em trabalhos de pesquisa, observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extraescolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas. De acordo com uma sociologia centrada unicamente nas questões das desigualdades, cujos princípios embasaram considerável número de trabalhos, o aluno é reduzido a um conjunto de variáveis, como sua origem social e resultados escolares, não dando conta da atividade real que esses atores sociais desenvolvem, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino (Queiroz, 1995:81).

Quando um estudante afirma que a escolha do curso foi por decisão própria e não influência familiar, torna-se necessário analisar o custo do curso versus rendimento familiar, a escolha pelo curso e suas mensalidades tem como critério o nível do rendimento familiar, que por base são influências familiares. Quando os pais determinam aos filhos a possibilidade de ajuda e investimento na educação superior, automática e mais ou menos inconsciente, sugerem o curso e a universidade de escolha, por isso os determinantes dos *habitus* e capitais são importantes na decisão e processos de tomada de decisões dos filhos.

## 5.7. Conclusão

Na prática, a análise empírica reforça nossos estudos e pesquisa sobre os *habitus* e capitais herdados e adquiridos pelos estudantes inquiridos de nossa investigação. O objetivo da pesquisa é perceber os capitais e suas disposições aos *habitus* dos estudantes das políticas públicas de acesso ao ensino superior público e privado. O *habitus* é um sistema bem organizado e estruturado, acontece de forma consciente e inconsciente, são heranças de capitais familiares, podem ser fortalecidos pelo acesso aos órgãos do estado, meios sociais e econômicos. O uso das ferramentas estratégicas de coletas de informações e dados que melhor contribui e contribuiu em nossa pesquisa, é o questionário, sendo válida a iniciativa que temos a região de escolha da aplicação do inquérito, neste caso, é um dos estados mais pobres da federação brasileira. Os teóricos da área de sociologia da educação apoiam, como referência, o uso de questionário nas análises e recolhas de informações dos sujeitos sobre os aspetos cultural, econômico e social e outros, buscando a possibilidade de entender e compreender, medir e descrever as situações e práticas de cada indivíduo. Trabalhamos com o programa da IBM SPSS, versões 22 e 24, de uso corrente no processo de análise estatístico, em pesquisas de

natureza social. Contactamos 5 Instituições de Ensino Superior Privado, obtivemos resposta de 3 destas, sendo que apenas 1 tem a designação de Universidade, as outras são tituladas como Faculdades. No Estado do Maranhão, na capital São Luis, há 3 Instituto de Ensino Superior Público, 2 redes federais e 1 estadual, contactamos as 2 maiores e as mais antigas, a UFMA e UEMA.

Alguns anseios sobre determinadas situações sociodemográfico das famílias Maranhenses, neste caso Ludovicense, pesquisamos as respostas através da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados necessários para entendermos as políticas de acesso aos programas políticos sociais de desenvolvimento humano, e ao mesmo tempo, observarmos a falta de investimento e de gestão por parte dos poderes públicos governamentais.

Os métodos utilizados por Pierre Bourdieu e outros teóricos como Nogueira, Zago, Almeida, Romanelli et al, serviram de inspiração para nossa pesquisa de campo e escrita e investigação da tese. As escolas superiores de formação e graduação da mão de obra especializada, reproduzem inconsciente e consciente as desigualdades sociais por meio de suas IES e da relação estreita entre professores, mercado, empresas, educação continuada e classes privilegiadas. As ações e práticas destes acontecimentos é o próprio Estado que legitima as exclusões por parte do conteúdo exigido na entrada da formação do estudante, os *habitus* e capitais herdados. Ao escolher a carreira e o curso, o estudante também escolhe o modelo de vida que deseja seguir, em outros casos como na área da saúde, chegam a escolher por parte de alguns os convívios de familiares e de lazer. As investigações em ciências sociais contribuem em parte na reprodução de diferentes elementos, cenários e contextos, que possibilitam e ajudam na compreensão dos fenômenos e acontecimentos marcantes de uma população. Tarefa principal de entendimento do investigador, condição de leitura e criatividade. Ao construir o questionário, precisávamos identificar através das perguntas os valores de capitais de cada uma das respostas e entender o antes e o depois da vida egressa dos estudantes das IES. Referenciamos as questões, pontuamos os tipos de capitais, identificamos os antecedentes e os subsequentes dos estudantes inquiridos e chamamos de medidas do *habitus*, numa tabela que identifica o grau de capitais de cada estudante inquirido dentro das questões proposta.

A metodologia aplicada na tese serviu de guia para todos os passos e procedimentos que foram necessários na pesquisa de campo e escrita da tese. A leitura do autor Creswell, muito mesmo antes de definir a tese e sua investigação, nos ajudou a entender e compreender que através das leituras e referências poderíamos traçar técnicas e procedimentos de execução e análise da tese. Também com o mesmo autor, estabelecemos as metodologias a serem usadas,

neste caso a metodologia mista, para investigações com característica qualitativa e quantitativa com conteúdo epistemológico.





## CAPÍTULO 6

### Análise dos Resultados da Pesquisa Empírica

#### 6.0 Introdução

Já se descreveu, nos capítulos de revisão de literatura, como as políticas sociais públicas de alargamento do acesso ao ensino superior por parte de jovens e adultos oriundos de camadas da população reconhecidas como económica, social e culturalmente menos favorecidas, adotadas pelos governos dos Presidentes Lula da Silva (medida provisória de 2004 e lei de 2005) e Dilma Rousseff, foram alvo de controvérsia e objeto de alguns estudos, principalmente por parte de Sociólogos da Educação. A principal questão de pesquisa que identificamos na sequência da revisão da literatura e da adoção da ontologia de Pierre Bourdieu como referencial teórico, face à população em estudo pode ser desdobrada em sub-questões, e “operacionalizada” para pesquisa empírica, nos seguintes termos: 1) Cerca de 10 anos depois da adoção daquelas medidas, cuja implementação se encontra já num estágio adquirido, em velocidade de cruzeiro, “rotina”, qual o seu impacto nas composições percentuais aproximadas dos corpos estudantis das universidades públicas e privadas? 3) Quais os *habitus* de origem dos alunos, num e noutro caso, medidos em termos de caracterização dos capitais sociais dos seus contextos (campos) sociais de origem (dada pela caracterização social, cultural e profissional dos pais) e quais as dos estudantes dos últimos anos, prestes a concluir a graduação? 4) Há diferenças estatisticamente significativas entre ambas? 5) Poderá detectar-se, para um percentual estatisticamente significativo de alunos, algum “rompimento do *habitus*”, ou mudanças significativas em alguns dos capitais decorrente do confronto dos estudantes com o *habitus* prevalecente no *campo* académico? 6) Como caracterizam os estudantes a sua inserção e inclusão no meio académico, mais diversificado e culturalmente diferenciado, face à presença de estudantes de origens diversas? 7) Os estudantes sentem-se incluídos no ambiente universitário pelas políticas sociais de acesso? 8) A reprodução dos *habitus* e capitais são reforçados e reproduzidos pelo Estado e suas agências reguladoras (medido através das percentagens de frequência de alunos nas IES privadas, beneficiados pelas políticas públicas)? 9) Para o estudante, o curso superior é visto como um diferencial na sua procura do trabalho? Estas questões são respondidas pela análise dos dados que é apresentada nas seções seguintes deste capítulo.

Nessas seções, partir das análises das respostas dos inquiridos na pesquisa e investigação de campo feita para esta tese, buscaremos entender e explicar os “padrões” revelados pelas análises estatísticas dos dados obtidos e responder a essas e outras questões. Nos ambientes universitários os *habitus* e os capitais são reproduzidos, quando não, o estudante inserido e admitido se acultura aos valores e capitais de outrem, dentro do campo e com

referência mais ou menos tácita (ou explícita, conforme o grau de integração, ou não, por si sentido) à herança familiar/social. Podemos entender esta situação como *habitus* de reprodução, visto que dentro do *campo*, as ações e aculturação acontecem com períodos mais longos e de formas mais restritas. Segundo Bourdieu, os *habitus* podem hierarquizar os indivíduos ou mesmo “meritocratizá-los” individualmente, num confronto entre, por um lado, agência e disposição dos indivíduos, e, por outro, as estruturas objetivas dos *campos* sociais, no caso, normas “consensuais” praticadas no espaço acadêmico:

Essa filosofia, condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais - *habitus*, *campo*, *capital* - e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*), opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem, na qual comumente se fiam os agentes sociais, particularmente os intelectuais, para dar conta da prática (especialmente quando, em nome de um racionalismo estreito, consideram irracional qualquer ação ou representação que não seja engendrada pelas *razões* explicitamente dadas de um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações) Bourdieu (1996, p. 10).

Durante a fase da apresentação e preenchimento dos questionários pelos inquiridos, percebemos claramente uma maior autonomia na resposta por parte dos alunos das IES públicas. Entre os alunos do setor privado, houve sempre quem colocasse dúvidas relativamente a umas ou outras perguntas do questionário. Noutros casos notámos indiferença e, noutros ainda, pelo que nos perguntaram e o que nos revelam os dados avaliados, percebemos medo de alguém na IES poder ter acesso às respostas, apesar de termos garantido, à partida, que não. O acompanhamento e esclarecimento de dúvidas sempre foram feitos pelo investigador que se colocou sempre à disposição. Entretanto, sempre mantivemos discrição quanto à teoria e metodologias da tese, por um lado, para não influenciarmos ou “ajudarmos” nas respostas dos inquiridos e, por outro, para não confundirmos os inquiridos. Justificamos os procedimentos de nossa pesquisa com seu propósito principal que lhes afirmamos ser o de entendermos melhor os processos de acesso ao ensino superior por parte dos estudantes do ensino médio, tanto os advindos do ensino privado como do público.

Conforme se referiu no Capítulo 2, o Estado brasileiro reproduz a meritocracia e a estrutura de classes de múltiplas maneiras. Uma delas, pouco notória porque é considerada “natural” (o que, relembra-se, é típico do *habitus*) dá-se desde logo quando divide as instituições ou órgãos públicos (incluindo a “população” dos servidores públicos) em 3 níveis: Federal, Estadual e Municipal, estabelecendo e legitimando um conceito de hierarquia social de tarefas e de correspondentes remunerações e privilégios. Um outro exemplo de sua prática histórica (pelo menos desde Getúlio Vargas), também tácita, mas verbalizada por alguns setores políticos, faz a classificação entre Estados brancos e ricos (Sul e Sudeste) baseada na ideia do maior desenvolvimento socioeconômico e geográfico, mais beneficiado de investimentos federais” porque mais “merecedor”, mas também e principalmente com mais acesso ao *habitus*

dominante. Isto tem acontecido no campo das instituições públicas, desde “os tempos do império”, tendo como aliado o capital simbólico e financeiro. Em pauta, podemos, pois, destacar o tipo de trabalho, a remuneração e organização dos órgãos federais, estaduais e municipais. É habitual no Brasil (durante estes últimos 20 anos) que os melhores cargos e remunerações sejam dos servidores públicos federais, logo em seguida temos os cargos e remunerações dos servidores Estaduais, alguns concursados e outros postos de trabalho servem como “cabo eleitoral” para governadores e deputados estaduais, e por último não por ser menos importante, mas por ter menos recursos e ao mesmo tempo por ser visto como ‘emprego obtido por voto’ e garantia de eleição, são as prefeituras e os cargos a vereadores, com remunerações e cargos inferiores, funcionários apadrinhados e as vezes sem segurança social, prestação de serviços desorientada por parte da gestão dos municípios, salvo somente os municípios que representam as capitais dos estados. Souza (2009, p. 24) admite que a reprodução destas estruturas sociais não tem como culpado apenas o Estado, mas que cada individuo contribui para uma desvalorização e exclusão do outro.

“O atual estágio do debate intelectual e público brasileiro apenas contribui para o desconhecimento sistemático do grande drama histórico da sociedade brasileira desde o início de seu processo de modernização: a continuação da reprodução de uma sociedade que “naturaliza” a desigualdade e aceita produzir “gente” de um lado e “subgente” de outro. Isso não é culpa apenas de governos. São os consensos sociais vigentes, dos quais todos nós participamos, que elegem os temas dignos de debate na esfera pública, assim como elegem a forma de (não) compreendê-los”.

Permanecendo com a ontologia e objetivos adotados sobre a reprodução e buscando caracterizar os *habitus* e os modos de acesso ao ensino superior, com e sem recurso às políticas públicas de apoio social, justificaremos através da pesquisa realizada e com a ajuda do programa da IBM SPSS nossas perguntas para a clarificação da reprodução do *habitus* dentro dos campos acadêmicos e das discriminações tácitas no fortalecimento, por eles, dos capitais de acesso ao sistema social econômico, via perspectivas de ingresso no mercado de trabalho. Nas análises de nossa pesquisa de campo, também olhamos às percentagens dos “privilégios étnicos”, de acordo com a autoidentificação étnica e percepção local, por parte dos estudantes advindos das escolas privadas.

Vale relembrar que a introdução das políticas de acesso ao ensino superior buscou uma ruptura estrutural do sistema educacional e já foi introduzida há mais de 10 anos, mas devemos reportar e lembrar que as estruturas sociais são, em larga medida, praticas inconscientes e tácitas e reproduzem-se além e para além das alterações nas instituições legais e burocráticas, elas e os seus poderes são adaptativos e, pesem embora modificações nas possibilidades de agência decorrentes das alterações legislativas e normativas formais, subsistem múltiplos mecanismos nos *habitus* de origem e dos vários campos de poder e nas disposições dos agentes e grupos sociais que tendem a reproduzir estruturas pré-existentes em

novos contextos institucionais. O Brasil é historicamente, e continua sendo, um dos países mais desiguais do Mundo. Nele a instabilidade política é endêmica, embora intercalada por períodos de estabilidade, nem sempre democrática, por vezes de décadas. Entretanto, as camadas da sociedade que, em cada altura, têm detido os capitais econômicos, sociais, culturais, políticos e simbólicos, têm feito questão de, por todas as formas e mecanismos ao seu dispor, tanto tácitos (simbólicos e ideológicos), quanto explícitos (filtros meritocráticos), manterem a estratificação social e as desigualdades e reproduzirem e fortalecerem seus capitais e poderes simbólicos, culturais, econômicos, linguísticos e sociais. Nos dois últimos anos, desde a impugnação da Presidente Dilma Rousseff, houve já uma clara reversão das políticas de acesso e de financiamento do ensino superior e da pesquisa que estão a pôr muito seriamente em causa a sustentabilidade dos sistemas de ensino superior e de ciência no país, mas que ficaram fora do âmbito desta tese, por serem desenvolvimentos que ocorreram já depois do nosso estudo de campo e ministração do inquérito. Ainda assim, voltaremos a eles no capítulo das conclusões.

### **6.1. Procedimentos Adotados para a Análise Estatística dos Resultados**

As análises estatísticas dos dados recolhidos no inquérito foram feitas usando o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 24.0 para Windows. Utilizaram-se medidas de estatística descritiva e, onde adequado, análise bi-variada (cálculo de frequências absolutas e relativas, médias, e desvios-padrão e análise de correlações) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $\alpha \leq .05$ . Utilizou-se o teste do Qui-quadrado de independência e o teste de Fisher. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi conferido. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. As diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados. Para comparar dois grupos, no caso de variáveis dependentes de tipo ordinal, usou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Utilizamos o Qui-quadrado para relacionar os dois grandes grupos inquiridos, os estudantes das universidades públicas e os estudantes das universidades privadas. Marôco (2014, p. 99) lembra a importância da utilização do teste do Qui-quadrado, dizendo que “o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) serve para testar se duas ou mais populações (ou grupo) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, *i.e.*, se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável qualitativa é ou não aleatória”.

Na sequência da captação para o SPSS das respostas ao inquérito, dispusemos de uma base de dados de mil e quatrocentas respostas válidas (tivemos que rejeitar vinte respostas, porque os respectivos questionários encontravam-se largamente incompletos). Essa base de dados deu-nos a possibilidade de levarmos a cabo uma variedade de análises e testes estatísticos, tanto para as variáveis quantitativas como para as variáveis qualitativas.

Considerando a totalidade das 1400 respostas, dispusemos de uma grande amostra de estudantes finalistas de uma gama variada dos cursos de graduação das sete Instituições de Ensino Superior que aceitaram colaborar com o pesquisador. Para algumas análises, consideramos conveniente dividir a amostra em duas, uma delas referente apenas aos 613 estudantes de instituições públicas e outra aos 787 das instituições privadas. Apesar de, por razões de acesso e de conveniência em não perturbar o funcionamento das instituições que nos acolheram, não nos ter sido possível usar amostragem aleatória e, por isso, termos tido que adotar amostragem sistemática, consideramos que dada a grande percentagem de estudantes inquiridos em cada instituição, nossas amostras são representativas da população de estudantes finalistas, no seu conjunto. Em cada instituição, o inquérito foi ministrado a todos os alunos presentes nas datas de nossas visitas, de todas as turmas de finalistas de todos os cursos dessas instituições. Em nenhuma turma nos confrontamos com recusas a responder. Por isso, só não responderam os alunos que, por alguma razão, estavam ausentes no dia em que o inquérito foi ministrado na sua turma. A percentagem de respondentes, em cada turma, foi sempre superior a 50%, conforme informado pelo respectivo docente. Excetua-se o caso da Faculdade Pitágoras. Nesta, como não nos foi permitido ingressar no edifício, pudemos inquirir apenas os alunos finalistas que passavam pelo pesquisador, no acesso fora do edifício, durante os cinco dias úteis de uma semana. Por isso, nessa escola, recolhemos poucas respostas, apenas de 22 estudantes, e não nos é possível saber a proporção de respondentes relativamente ao total porque a Faculdade também se recusou a informar-nos do número total dos seus alunos finalistas. Poderíamos tê-los excluído do estudo por representarem uma pequena percentagem no conjunto da amostra de alunos de instituições privadas. No entanto, por isso mesmo, foi decidido tentativamente mantê-los por considerar-se que, dado o seu pequeno número, em percentagem, não enviesariam os resultados. Não segmentamos a nossa amostra para análises por turma ou curso, visto que em algumas instituições encontramos um número muito reduzido de alunos em algumas turmas, ou turmas muito pequenas por curso. Um caso extremo foi o do curso de Química Industrial da Universidade Estadual do Maranhão que tinha apenas uma estudante finalista, a qual, no entanto, se dispôs a responder a todo o questionário.

## **6.2. Resultados da Investigação de Campo Quanto ao *Habitus* de Origem dos Inquiridos**

As análises comparativas das respostas dos inquiridos do ensino superior privado e dos inquiridos do ensino público, sobre as assimetrias percebidas por eles, quanto ao acesso ao ensino superior através das políticas públicas sociais, Prouni, FIES e Cotas, resultaram em diferenças estatisticamente significativas no que se refere à caracterização sociodemográfica dos participantes e suas principais diferenças na reprodução do *habitus*. Por outro lado, os dados coletados não diferem muito entre IES do mesmo sistema de ensino (público ou privado). Todavia, encontramos diferenças estatisticamente significativas ao compararmos as respostas

obtidas dos estudantes do ensino público e do ensino privado, respetivamente. As diferenças percebidas em causa revelam assimetrias entre ambas relativamente a bastantes características, como: acesso; tipos de cursos; idade laboral; gostos musicais; profissões dos pais; tipo de residência de origem; rendimento familiar; tipo de escola de origem; tipos de benefícios político social ou outros; tipos de leituras; etnia; situação profissional; participações culturais; precedentes e subseqüentes da trajetória familiar e status social percebido antes e depois do seu ingresso na vida universitária.

As questões formuladas e respondidas possibilitaram-nos entender melhor o processo histórico e a incorporação do *habitus* pelos estudantes universitários. Através das perguntas do questionário pudemos localizar diferenças nas dotações em cada grupo dos principais capitais: social, linguístico, simbólico, econômico e cultural e relações estatísticas entre algumas dessas dotações. Em suma, o processo de reprodução dos *habitus* por parte das instituições, Estado e sociedade no Brasil, que garante por base o acesso ao ensino superior através das heranças familiares e pelas regras institucionalizadas dentro do *campus* de origem (ensino fundamental e médio particulares, apoio e incentivo nos estudos) e, neste caso, regras das escolhas nos processos institucionalizados pelas agências que regulam, avaliam e fiscalizam os acessos aos cursos e universidades.

Os resultados constantes da tabela 6.1 permitem-nos descrever e entender os perfis sócio-econômico-demográfico-cultural do total dos 1400 inquiridos, e de cada um dos dois grupos já referidos, 787 estudantes do ensino superior privado e 613 do público. Em particular, analisemos as frequências obtidas e a significância das respectivas diferenças, começando pela distribuição de idades nos alunos das IESs privadas e públicas, discutindo os fatores estruturais e institucionais conducentes aos valores encontrados.

**Distribuição de Idades** [  $\chi^2 (2) = 195.605, p = .001$  ] - **no ensino público, há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do escalão etário até 28 anos (88.2% vs 53.4%) e, no ensino privado, de estudantes dos escalões etário 29-40 (35.8% vs 10%) e superior a 40 anos (10.8% vs 1.8%).**

A percentagem de estudantes jovens entre os finalistas e concluintes do ensino superior apresentada pelos dois grupos diferem-se, naturalmente, conforme as suas idades no momento do ingresso no ensino superior e a regularidade e rapidez de seu progresso ao longo do curso. Os estudantes das IES públicas apresentam uma idade mínima menos elevado do que os alunos das IES privadas na conclusão da graduação. Uma e outra são tendencialmente conformes à reprodução dos *habitus* familiares. As faixas etárias apresentadas pelos grupos inquiridos foram dos 18 (mínimo) aos 60 anos. No entanto, os estudantes das IES privadas apresentam uma predominância de idades bem elevada na frequência e participação e conclusão do curso superior, diferente dos estudantes das IES públicas, onde a grande maioria dos

inquiridos dos últimos períodos dos cursos superiores (88,2%) são jovens entre os 18 os 28 anos. Assim, o acesso ao ensino superior (capital cultural) por parte dos estudantes da rede privada acontece mais tardio, assim, na aculturação do ambiente universitário, todos os capitais que de alguma forma vierem a agregar-se aos seus *habitus* apresentar-se-ão com déficits de origem.

**Tabela 6.1 – Caracterização sociodemográfica da população estudantil (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
<b>Gênero</b>							.001***
Masculino	216	27,4	254	41,4	470	33,6	
Feminino	571	72,6	359	58,6	930	66,4	
<b>Idade</b>							.001***
até 28 anos	420	53,4	540	88,2	960	68,6	
29 - 40 anos	282	35,8	61	10,0	343	24,5	
> 40	85	10,8	11	1,8	96	6,9	
<b>Antecedente escolar</b>							.001***
Maioritariamente em escola pública	547	69,6	301	49,2	848	60,7	
Maioritariamente escola privada	239	30,4	311	50,8	550	39,3	
<b>Situação profissional</b>							.001***
Empregado	361	46,2	137	22,5	498	35,8	
A procura de emprego	161	20,6	88	14,4	249	17,9	
Apenas Estudante	259	33,2	384	63,1	643	46,3	
<b>Etnia</b>							.001***
Branco	214	27,3	191	31,4	405	29,1	
Negro	125	15,9	134	22,0	259	18,6	
Pardo(a) / Mulato(a)	428	54,6	274	45,0	702	50,4	
Amarelo(a)/Origem oriental	14	1,8	5	0,8	19	1,4	
Indígena ou de Origem indígena	3	0,4	5	0,8	8	0,6	
<b>Rendimento agregado familiar</b>							.001***
253 – 760 euros	313	43,6	177	29,3	490	37,0	
761 – 2.530 euros	287	40,0	250	41,3	537	40,6	
2531 – 5060	81	11,3	113	18,7	194	14,7	
5061 – 7590	24	3,3	43	7,1	67	5,1	
> 7590	13	1,8	22	3,6	35	2,6	
<b>Número de filhos</b>							.001***
Sem filhos	495	62,9	555	90,5	1050	75,0	
1 filho	153	19,4	33	5,4	186	13,3	
≥ 2 filhos	139	17,7	25	4,1	164	11,7	
<b>Residência</b>							.001***
Com os pais ou outros parentes	408	51,9	477	77,8	885	63,3	
Com (o)a cônjuge e/ou filho(s)	256	32,6	51	8,3	307	21,9	
Com amigos (comunidade)	13	1,7	8	1,3	21	1,5	
Com colegas, em alojamento	4	0,5	13	2,1	17	1,2	
Sozinho(a)	70	8,9	41	6,7	111	7,9	
Outras situações	35	4,5	23	3,8	58	4,1	

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

A reprodução dos *habitus* pelas famílias herdeiras antecede os caminhos percorridos pelas famílias carenciadas, por isso os estudantes das IES públicas apresentam as idades

menores na frequência e quando concluem seus cursos, o que decorre numa mais valia na busca mais cedo do trabalho e emprego e na maior disposição dos potenciais empregadores para aceitá-los, a “famosa” temporalidade, onde a idade também é uma causalidade. Este capital social e simbólico, decorrente da juventude do graduado, proporciona clara desigualdade de chances no acesso ao emprego e ao trabalho, mas também na continuação de aperfeiçoamento dos estudos adquiridos. Apesar de atualmente o mercado de trabalho, em geral, exigir experiência por parte do futuro trabalhador, isso é geralmente suprido pelos estágios para jovens, realidade diferente da confrontada pelos alunos oriundos das IES privadas, mais maduros, mas geralmente com experiência profissional em trabalhos de menor qualificação e não alinhados com a formação obtida no grau acadêmico, entretanto conseguido.

**Gênero** [ teste de Fisher,  $p = .001$  ] - **há uma proporção significativamente mais elevada de mulheres no ensino privado do que no público (72.6% vs 58.6%); consequentemente, no ensino público, a percentagem de homens é maior do que no privado (41.4% vs 27.4%).** Deve, porém, notar-se que, **em ambos, a percentagem de mulheres é significativamente maior do que a de homens.**

Em destaque finalização do ensino superior temos o gênero feminino, tanto nas IES públicas como nas IES privadas. São as mulheres que mais procuram o desejado ensino superior no Estado do Maranhão. Além de suas conhecidas dificuldades no dia a dia (como as mulheres ganharem menos do que os homens e caber-lhes, geralmente, maior parcela, se não a totalidade das tarefas domésticas) e dos preconceitos misóginos enraizados na formação superior em alguns cursos, no inquérito, 66,3% delas declararam serem já mães. Caracterizado o perfil dos dois grupos em termos de gênero, podemos concluir que a participação feminina, ou melhor a procura pelo sucesso através da graduação é bem maior pelo grupo feminino do que o masculino, tanto nas universidades privadas quanto nas públicas. Encontramos, porém, uma exceção nas IES públicas, pois encontramos uma participação maior de homens em cursos da área de engenharias, saúde e ciências econômicas e sociais, como veremos quando analisarmos o número de estudantes por curso, na tabela 6.2.

**Antecedente escolar** [ teste de Fisher,  $p = .001$  ] – **Nas IESs privadas encontramos uma proporção significativamente mais elevada de estudantes oriundos de ensino secundário público, escola pública, do que nas IES públicas (69.6% vs 49.2%),** boa parte tem antecedentes no privado.

Os **antecedentes escolares** referem-se ao caminho percorrido até a entrada e acesso nas universidades pelos alunos das redes públicas de ensino médio (11º, 12º e 13º anos), no quesito frequência e participação. Eles se constituem fator dos *habitus* enquanto manifestação e



fator de reprodução dos privilégios dos herdeiros, A percentagem de estudantes provindos do ensino médio **público** é bem maior nas universidades privadas do que nas universidades públicas. Em contrapartida, os estudantes das redes de ensino médio **privado** predominam no acesso às mais prestigiadas (e gratuitas) universidades públicas. Mesmo assim, constata-se haver já um rompimento da barreira no acesso às e frequência das universidades públicas por parte dos alunos oriundos das redes de ensino médio públicas. O que podemos entender é que são estudantes beneficiários das políticas públicas Enem e Cotas de acesso acadêmico. Na análise dos dados recolhidos em nossa pesquisa de campo em relação a percentagem de estudantes nas universidades públicas, 50,8% são advindos do ensino médio privado e 49,2% são de escolas públicas, reforçando a ideia de melhoria do acesso através das políticas públicas sociais de acesso. Este resultado está conforme ao que consta no IBGE, na Síntese de Indicadores Sociais (SIS, 2014):

“O acesso de estudantes de baixa renda nas universidades públicas aumentou significativamente entre 2004 e 2013. Analisando de outra forma, em 2004, os 20% mais ricos do País representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Desta forma, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%. Na rede privada, a presença dos mais pobres mais do que dobrou, saltando de 1,3% para 3,7%. A proporção de estudantes de 18 a 24 anos na universidade passou de 32,9% em 2004 para 55% em 2013”.

O resultado que obtivemos confirma, portanto, as nossas expectativas e os estudos anteriores, relativos a outras regiões do país. As famílias mais prósperas (socialmente “favorecidas”) têm a possibilidade (e a prática) de garantir aos seus herdeiros, através dos *habitus* e seus vários capitais, o melhor encaminhamento e preparação para o acesso à melhor formação superior. A reprodução do estado por meio de suas agências. Algumas há, de classe média, que necessitam de planejar e esquematizar desde cedo a formação de seus filhos com base numa programação financeira no tempo (de despesas de formação, poupanças e investimentos) para, dentro do possível, garantirem a recompensa almejada, por vezes enviando-os para o exterior quando não conseguem ingresso em boas universidades públicas nacionais (estas são gratuitas, ou seja, concedem uma bolsa “implícita” aos alunos nelas ingressantes de valor igual ao que custaria a sua mensalidade se fossem totalmente custeadas por eles). Através dos padrões de vida das famílias herdeiras, também o ensino superior é conduzido pelas regras e normas que elas determinam e reproduzem através da institucionalização e imposição que fazem ao Estado e seus stakeholders. Os herdeiros pleiteiam com mais facilidade uma vaga no ensino superior universitário público, cuja frequência é gratuita e onde há extensão, pesquisa e credibilidade (melhor formação e consequente maior capital simbólico). Tudo leva a crer que há liberdade de escolhas e que as estratégias educacionais adotadas para seus filhos são meras preocupações parentais com aquisição de um ensino bom e de qualidade, mas não é apenas isso. O sistema *habitus* é um processo naturalizado no ser, e os que dele fazem parte são dominados e

direcionados pelo próprio sistema. Ao receber as opções de escolhas de vida reproduzida pela sociedade e pelo estado, o indivíduo absorve os capitais do ambiente social de vivência e da família procriadora, por isso a tendência na escolha dos cursos das áreas de engenharias, economia e saúde pelo gênero masculino, são geralmente reproduções das famílias e principalmente dos pais herdeiros dos *habitus* e detentores de capitais, como se verá mais à frente a propósito da caracterização sócio demográfica dos estudantes.

**Situação profissional do estudante** [  $\chi^2 (2) = 127.120, p = .001$  ] – há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes empregados nas IESs do setor privado (46,2% vs 22,5% no público) ou à procura de emprego (20,6% vs 14,4%). Complementarmente, a proporção de estudantes a tempo inteiro é de cerca de um terço (33,2%) nas IESs privadas e quase o dobro (63,1%), no setor público, o que, a acrescentar a tudo o resto, há de beneficiar os resultados escolares dos estudantes do segundo que, na sua maioria, atingindo quase dois terços da população, não assumem uma profissão durante o período de estudos antes da conclusão da sua graduação, certamente uma consequência da sua herança cultural, econômica e social.

**Etnia** [  $\chi^2 (4) = 18.472, p = .001$  ] - **a proporção de estudantes que se declarou de etnia negra é significativamente mais elevada no ensino público do que no privado (22% vs 15.9%); pelo contrário, a proporção de estudantes se declarou de etnia pardo/mulato foi mais baixa no ensino público do que no privado (45% vs 54.6%).** Quanto **aos estudantes** que se declaram **de etnia branca, as proporções não diferem muito:** (27,3% no privado vs. 31,4% no público), embora a percentagem de brancos seja ligeiramente mais alta no público. Em termos globais (ensino público mais privado), cerca de metade dos estudantes (50,4%) se declararam pardos/mulatos, 29,1% brancos e 18,6% negros.

A presença percentual de negros nas universidades públicas (15,9%), ligeiramente mais alta comparada com a das privadas (22%), ainda assim estatisticamente significativa, deve-se certamente à instituição de cotas para afrodescendentes nas universidades públicas que permite que estudantes negros sejam admitidos com classificações no ENEM inferiores às de alguns colegas brancos. Esta situação não deixa de criar tensões, sendo comumente usada a designação de “cotista” para designar depreciativamente os negros admitidos por esta via, principalmente por parte dos alunos das outras etnias. Porque o preconceito racial persiste no Brasil ainda hoje, geralmente de forma tácita e não assumida, até porque assumi-lo é crime, a etnia assumida é, a parte do nível de renda (este de forma já assumida), da origem familiar (distinção) e da qualificação acadêmica, fator de auto posicionamento dos indivíduos face *habitus* nacional. É por isso que nos censos nacionais se assume que a etnia do indivíduo é aquela que ele declara. Ora essa pode não ser aquela que os colegas e vizinhos, e mesmo familiares, tacitamente lhe atribuem – não é invulgar, em alguns estados, a mesma família

incluir indivíduos assumidamente de etnias diferentes. Por todas essas razões, os números relativos às respostas sobre etnia devem ser lidos com precaução.

De qualquer forma, deve notar-se que, ao declararem como se sentem etnicamente, os estudantes das IES públicas e privadas constroem e fortalecem seus capitais, há níveis de diferença e de ambientes e tratamento social entre as etnias do país, ao se declarar negro, o estudante herda da sociedade situações históricas como: escravidão, pobreza, violência e analfabetismo familiar, por isso há uma percentagem bem elevada entre os estudantes ao se declararem pardo/mulato em nossa pesquisa, 54,6% das IES privadas e 45% das IES públicas, mas devido às políticas públicas sociais de acesso ao ensino superior através da lei de cotas, 22% dos estudantes públicos declararam-se negros, afugentando os capitais aculturados pelo ambiente universitário. Mesmo sendo uma minoria declarada, há sempre consequências assumidas pelos mesmos, como serem vulgarmente apelidados de cotistas (mendicantes de acesso ao ensino), são imposto através de burocratização e fiscalização pela lei de cotas e pelas universidades que os recebem em conjunto com o ministério público. São admitidos “sob vigilância” pois, se errarem, “um movimento em falso”, serão forçados a não assumirem a vaga ou a deixarem o curso. Conforme a base da origem étnica vem à prática da discriminação, até mesmo o tipo de emprego e trabalho. Faço um breve comentário, que no momento das visitas e aplicação dos questionários nas universidades, obtive momentos de acessos aos departamentos e centros de cursos, o que encontro são mulheres negras na limpeza e cafés, homens negros na portaria e contínuo, encontrei semelhanças com a casa grande e senzala. O inquérito revelou trajetórias diferentes dos estudantes e famílias beneficiadas e não beneficiadas pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior, e como algumas situações continuam, mas de forma diferente. A desigualdade no espaço universitário, que deveria ser um espaço social, receptivo e integrado torna-o, ao contrário, um espaço de fardo e desvantagens para as minorias, de modo que, em alguns momentos, “é mais cômodo vestir-se de pardo, mulato, de misturas étnicas e, aproximar-se dos colonizadores, dos países ricos e de clima frio que fortalece a ideia de céu”.

**Rendimento do agregado familiar** [  $\chi^2 (4) = 43.496, p = .001$  ], **no ensino superior privado, há uma proporção significativamente grande de estudantes com rendimentos do agregado familiar muito baixos ou baixos, entre 253-760 euros, comparada com a que encontramos no ensino público (43.6% no privado vs 29.3% no público); para classe de renda seguinte (761- a 2530 euros, correspondente a ‘classe média’) as percentagens são similares no público e no privado; porém, para renda do agregado familiar entre 2531-5060 euros é de novo significativo o diferenciais percentual, com maior percentagem de estudantes do público (18.7%) do que do privado (apenas 11.3%); a disparidade favorável aos estudantes do público mantém-se para ambas as classe de rendimentos mais altas inquiridas: 5061-7590**

euros (7.1% no público vs 3.3% no privado) e “acima de 7590 euros” (3.6% no público vs 1.8% no privado).

Decorre dos números anteriores que 83,6% dos alunos do setor privados têm rendimentos baixos (43,6%, a moda da distribuição, enviesada à esquerda) ou médios (40%). Apenas cerca de 17% têm rendimentos “superiores”. As percentagens correspondentes para os alunos de instituições públicas são-lhes significativamente mais favoráveis, sem serem excepcionais: rendimentos baixos (29,3%, a moda) ou médios (41,3%). Cerca de 30% têm rendimentos “superiores”, uma percentagem quase dupla da que ocorre no sector privado.

Estes resultados mostram duas distribuições assimétricas de rendimentos, o que é de esperar numa sociedade subdesenvolvida (ou em vias de desenvolvimento) com predominância de rendas baixas e um leque de rendas bastante aberto, apesar de estarmos perante estudantes do ensino superior. Convém lembrar que em um e outro sistema há estudantes que ingressaram devido às políticas sociais de acesso ao ensino superior, mais no privado do que no público. Vale ainda lembrar que, no caso do público, todos os estudantes, independentemente da sua renda familiar, beneficiam de o ensino ser gratuito, e quiçá de outros benefícios menores, conforme a instituição, ou projeto de curso, extensão e pesquisa.

**Número de filhos** [  $\chi^2 (2) = 140.639, p = .001$  ] há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes sem filhos no ensino público do que no privado (90.5% vs 62.9%); analogamente, as proporções de estudantes com 1 filho são maiores no privado do que no público (19.4% vs 5.4%) e o mesmo acontece para 2 ou mais filhos (17.7% no privado vs 4.1% no público).

Este resultado é consistente com as distribuições etárias dos estudantes dos dois setores, privado e público. Como vimos, no primeiro, quase 50% dos alunos são estudantes maduros (com 30 ou mais anos) e a percentagem de empregados é maior do que entre os estudantes das universidades públicas, alguns pais e mães, ver a seguir.

**Situação profissional** [  $\chi^2 (2) = 127.120, p = .001$  ] - **há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes empregados no ensino superior privado do que no público (46.2% vs 22.5%) ou à procura de emprego (20.6% vs 14.4%).**

Este resultado que pode ser explicado pelo fato de, entre os estudantes do ensino superior privado, predominarem aqueles provindo de famílias com baixa renda que, para contribuírem mais cedo para a renda familiar transitam do ensino secundário para o mercado de trabalho e só mais tarde ingressam no ensino superior, em busca de melhor qualificação para promoção ou mudança de emprego ou profissão, beneficiando boa parte deles dos apoios sociais

FIES e Prouni, proporcionados pelo Estado. Em contrapartida, encontramos uma proporção significativamente mais elevada de estudantes a tempo inteiro no ensino público do que no privado (63.1% vs 33.2%), o que é consistente com a distribuição de idades em cada um dos sistemas, vista acima (88% de com menos de 28 anos no ensino superior público vs. 53% no privado).

**Residência** [  $\chi^2 (5) = 139.016, p = .001$  ] há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes a residir com os pais ou outros parentes no ensino público do que no privado (77.8% vs 51.9%) ou com colegas em alojamentos (2.1% vs 0.5%); por outro lado e dado que quase metade deles tem mais de 30 anos e 37% deles tem filhos, 32.6% dos estudantes do ensino privado residem com o cônjuge e filhos vs 8.3% do ensino público (onde cerca de 12% têm mais de 30 anos, como vimos acima).

Quando consideramos a vida familiar, as dificuldades são maiores para boa parte dos estudantes das escolas privadas (se não for a grande maioria deles, ao entrarmos em conta com outros fatores do *habitus*). Como se vê, 32,6% dos estudantes das IES privadas reside com filhos e cônjuge, diferentemente dos estudantes das IES públicas, 77,8% dos quais residem com seus pais. Reforçando a idade de frequência dos estudantes das IES públicas, como menos idade, temos na tabela 6.1 que 90,5% declaram que não tem filhos.

### **6.3. Resultados Quanto aos Capitais Culturais e Disposições dos Inquiridos**

Do inquérito ministrado resultaram outros dados relevantes para a caracterização dos capitais culturais de origem e disposições dos grupos de estudantes inquiridos, ver tabela 6.2. Ela contém as frequências e níveis de significância das respostas às perguntas do questionário que visavam caracterizar os alunos quanto aos cursos que frequentam, os apoios sociais de que beneficiaram para o acesso, o capital cultural herdado (escolaridade dos pais, tipo de residência e tipo de escola frequentado anteriormente). Todos os resultados comentados são estatisticamente significativos.

**Cursos frequentados** [  $\chi^2 (3) = 189.961, p = .001$  ] – **A proporção de estudantes que frequenta cursos das áreas de Ciências Econômicas ou Sociais nas IESs privadas (50,8%) é significativamente mais elevada do que nas IESs públicas (32,4%); isso também acontece com cursos de Ciências da Saúde (24.5% nas privadas vs 13.7% nas públicas).** Em contrapartida, **a proporção que frequenta cursos de Tecnologia/Engenharia no ensino privado é muito inferior à do ensino público: apenas 6,3% contra 33.9%.**

**Tabela 6.2 – Disposições dos estudantes e suas origens socioculturais (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
<b>Curso frequentado</b>							.001***
C. Econômicas e Sociais	398	50,8	196	32,4	594	42,8	
C. da Saúde	192	24,5	83	13,7	275	19,8	
Tecnologia /Engenharia	49	6,3	205	33,9	254	18,3	
C. Humanas e Letras	145	18,5	121	20,0	266	19,2	
<b>Tipo de bolsa</b>							.001***
FIES	306	39,5			306	22,0	
Prouni	58	7,5			58	4,2	
Ajuda familiar	132	17,0	157	25,4	289	20,7	
Bolsa integral/parcial (entidades internas)	91	11,7			91	6,5	
Bolsa integral/parcial (entidades externas)	4	0,5			4	0,3	
B. investigação			84	13,6	84	6,0	
Projetos sociais universidade			38	6,1	38	2,7	
Outros	34	4,4	84	13,6	118	8,5	
Nenhum	150	19,4	255	41,3	405	29,1	
<b>Escolaridade dos pais</b>							.001***
Pai até 9º ano	6	0,8	4	0,7	10	0,7	
Mãe até 9º ano	13	1,7	3	0,5	16	1,2	
Ambos até 9º ano	233	30,9	77	12,6	310	22,7	
Pai Ens. médio	59	7,8	40	6,5	99	7,3	
Mãe Ens. médio	80	10,6	61	10,0	141	10,3	
Ambos Ens. médio	163	21,6	153	25,0	316	23,2	
Pai Ens. Sup.	39	5,2	62	10,1	101	7,4	
Mãe Ens. Sup.	107	14,2	104	17,0	211	15,5	
Ambos Ens. Sup.	54	7,2	107	17,5	161	11,8	
<b>Residência antes de ingresso Prouni/FIES (E.S. privado) ou Universidade (E.S. público)</b>							.001***
Apartamento	27	5,2	58	9,5	85	7,5	
Condomínio fechado	7	1,3	27	4,4	34	3,0	
Bairros populares	330	63,3	460	75,4	790	69,8	
Área de ocupação	8	1,5	5	0,8	13	1,1	
Chácara, Sítio	36	6,9	28	4,6	64	5,7	
Nenhuma	113	21,7	32	5,2	145	12,8	
<b>Tipo de escola de origem</b>							.001***
Escola pública	547	69,6	301	49,2	848	60,7	
Escola privada	239	30,2	311	50,8	550	39,3	

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

Um aspecto relevante em nossa pesquisa são os cursos escolhidos pelos alunos oriundos de escolas secundárias públicas para os quais eles foram pontuados através do Enem. Se constatou que os cursos mais frequentados nas IES privadas, por alunos beneficiários dos programas sociais de acesso Prouni e FIES, são dos centros de ciências econômicas e sociais (contabilidade, administração, tecnólogos em marketing, tecnólogos em gestão de recursos humanos e assistente social). Por outro lado, nas IES públicas, são os cursos dos centros de tecnologia e engenharia (engenharia de produção, mecânica, civil, engenharia agrônoma, engenharia química e engenharia industrial e designer), mas há também uma forte procura pelas áreas de ciências sociais nas públicas e na área de saúde nas privadas (enfermagem, farmácia e

biomedicina). Pode conjecturar-se que os estudantes das IES privadas cultivam o sonho de poderem vir a ser empreendedores dos seus próprios negócios ou funcionários técnicos administrativos superiores de empresas consultoras ou de empresas industriais ou comerciais, inseridos em uma profissão e carreira, pois 50,8% procuram os cursos da área de ciências econômicas e sociais, como administração, contabilidade e gestão. A cultura do empreendedor é muito cultivada no Brasil por meio do Estado e suas agências como SEBRAE e Bancos Estatais, a terem micros negócios de vendas de produtos de grandes indústrias, pequenos retalhistas. Apesar da procura mais elevada dos estudantes da rede pública (33,9%) pelos cursos das áreas de tecnologia e engenharia, os cursos da área de ciências econômicas e sociais obtém uma procura apenas ligeiramente inferior àquela (32,4%). Mas são os cursos da área de engenharia os mais procurados pelos alunos melhor classificados no acesso à rede universitária pública, com boas perspectivas de profissões e trabalhos na indústria, na época muito procurada pela indústria da construção em que se verificavam relações demasiado estreitas entre, por um lado, políticos e construtoras e, por outro, entre votação eleitoral e obras públicas realizadas ou prometidas.

As frequências encontradas são também, em grande parte, o resultado de diferenças na oferta, pois a oferta também cria sua demanda. Em todo mundo, as IES privadas oferecem um número muito maior de cursos pouco exigentes de investimentos em equipamentos e despesas com consumíveis caros e que, por outro lado, permitem turmas com mais alunos por hora de contacto com docente. Por isso, também oferecem, com mensalidades mais baratas, um número bem maior de vagas em cursos dessa natureza, os chamados cursos “de papel e lápis”, que os anglo-saxónicos chamam “giz e fala” (*chalk & talk*). Eles são muito mais baratos por turma por hora de aula, e permitindo turmas grandes, são mais baratos ainda por hora de aula por aluno. Atualmente exigem salas maiores com bastantes mesas e cadeiras, quadro, PC, projetor, tela e um professor com *PowerPoint*, havendo casos em que a aula é retransmitida para a sala ao lado por projetor de vídeo. Pelo contrário, os cursos, chamados tecnológicos, principalmente os de química, farmácia, medicina e a maioria das engenharias, exigem grandes investimentos (por vezes milionários), em equipamentos e consumíveis e turmas muito menores, principalmente nos anos terminais, que podem chegar a turmas de 5 alunos, por docente por aula. Estes cursos, de altos custos, têm mensalidades muito altas, 5 ou 6 vezes as dos cursos “de papel e lápis”, quando são oferecidos por IESs privadas, o que raramente acontece, exceto em algumas engenharias (por exemplo Sistemas de informação, em que os custos do equipamento têm caído persistentemente nas últimas quatro décadas), e algumas ciências da saúde, associadas a hospitais privados, igualmente muito dispendiosos mas financeiramente viáveis, e até lucrativos, desde que haja seguros de saúde premium pagos por grandes empresas ou clientela muito endinheirada. No Brasil, isto só acontece em S. Paulo e no Rio de Janeiro. No Maranhão existe uma destas exceções. A Universidade Uniceuma, dispõe de um hospital e de uma Faculdade de

Medicina associada (parceria público-privada). Dado que no Brasil, como em Portugal, por força das pressões exercidas principalmente pela ordem dos médicos, as vagas ofertadas pelas faculdades de medicina têm sido restringidas nas últimas décadas o que tem tornado muito competitivo o ingresso. O resultado é uma percepção social de que “os médicos”, em geral, beneficiam de remunerações elevadas e tendem a permanecer nos grandes centros urbanos, mesmo sendo escassos nos interiores. Isto torna-os atrativos para um número limitado de famílias com mais meios e, por isso, dispostas a pagar mensalidades elevadas para um de seus filhos numa faculdade de medicina privada. Por isso, um número pequeno de IESs privadas, desde que tenha, ou esteja associada a um hospital, chega a oferecer um número limitado de vagas em cursos de ciências da saúde, como medicina, enfermagem, medicina dentária, nutrição, fisioterapia, motricidade humana, etc. Alguns alunos que se prepararam para pleitear vaga em medicina e não conseguiram entrada, acomodam-se ingressando em outro curso da área da saúde ou, se a família tiver posses, vão cursar medicina no exterior.

O elevado percentual de estudantes frequentando cursos das áreas de Ciências Econômicas ou Sociais será devido, em parte, como se declarou acima, ao menor custo por aluno para as IES privadas e consequentes mensalidades baixas, mas também ao fato de, nas últimas décadas ter aumentado muito a proporção da categoria “serviços” no produto de quase todos os países, dado que mesmo em países industrializados e/ou com agroindústria, a especialização crescente das empresas, mecanização e robotização e modularização da produção, desenvolveu a terceirização (outsourcing). Isto aumentou muito a produtividade industrial, mas também a proporção de ofertas de trabalho em serviços, como logística e transportes, contabilidade e controlo, qualidade, *call center*, comparativamente com empregos em de chão de fábrica, nas próprias empresas industriais e nas empresas de serviços indústrias. Além disso cresceu a proporção de empregos, estritamente nas atividades tradicionais de serviços, como comércio por grosso e grande e pequeno varejo, restauração e hotelaria, etc., todos eles necessitando de serviços das áreas de administração e afins, desde Recursos Humanos, a Marketing e Vendas e a Ciências Contábeis, embora com salários, em geral, tendencialmente em baixa. Por outro lado, sendo baixos os capitais culturais, em termos de numeracia e literacia, da maioria dos estudantes vindos de escolas secundárias públicas, a maioria deles não se dirige a cursos tecnológicos, mas antes aos já referidos cursos de “papel e lápis” que são a maioria dos cursos ofertados por IESs privadas. Mais uma vez, aqui são notórios os mecanismos da reprodução social, mesmo em tempos de grandes mudanças tecnológicas e de globalização.

**Tipo de bolsa** [  $\chi^2 (5) = 139.016, p = .001$  ], há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do ensino privado com bolsas FIES, Prouni e Bolsa integral/parcial (entidades



internas) e de estudantes do ensino público com bolsas de investigação, Projetos sociais da universidade, ajuda familiar ou sem bolsa.

Tendo estabelecido os objetivos de nossa pesquisa sobre políticas públicas sociais de acesso ao ensino superior pelas classes desfavorecidas de *habitus* e capitais, de acordo com nossa pesquisa com os inquiridos, 39,5% dos estudantes são participantes do programa FIES, 7,5% do Prouni e 11,7% são bolsistas interno de programas de ajuda nas mensalidades oferecidas pelas IESs, neste caso, os estudantes são de IESs privadas. Os dados confirmam a nossa análise do rompimento do *habitus* e dos capitais por meio das políticas públicas sociais de acesso. Retrutando os estudantes das IESs públicas temos, 13,6% participantes de bolsas de investigação, alunos que participam de projetos de pesquisa científica coordenado por professores do departamento de sua graduação, 6,1% recebem ajuda de projetos social universitário, passagens de casa para a universidade e ajuda em reprografia, em contrapartida são ajudantes de secretaria do departamento ou coordenação do curso ao qual estão lotados. Antes das políticas públicas sociais de acesso, o estudante de classe desfavorável de capitais e *habitus* não alcançava uma vaga dentro das IES e tão pouco era selecionado para a linhagem de educação padrão do Estado e de seus representantes, os únicos merecedores de tal prodígio eram os herdeiros das classes favorecidas de capitais e *habitus* e uma parcela da classe média trabalhadora que trabalhava dia e sol para proporcionar estudos adequado conforme o padrão de educação exigida pelo estado, o famoso ensino particular jesuítico (escolástico). Um bem caro para muitos, durante a vida pregressa estudantil, a família trabalhadora que almeja um bom estudo para o filho, adquirir uma dívida que dura em torno de 15 anos, a garantia de sucesso acontece duvidosamente no final do percurso estudantil (ensino médio), para isto acontecer, o estudante é acompanhando pela escola e sua metodologia como por outros acessos inclusivos da educação, como os capitais sociais, culturais, linguísticos, econômicos e simbólicos. Logo depois de todas estas dificuldades temos outras como a escolha do curso, o tipo de ajuda financeira, o tipo de programa político social, a idade de entrada e saída na universidade e conclusão de curso, e outras exigências fundamentais para o futuro profissional, quando não, vêm através do mercado de trabalho, que exige bons engenheiros, administradores e economistas, criativos e com menos idade. Alcançar o sonho de ingressar na universidade e ter concluindo o curso superior, só foi possível através das políticas públicas de acesso, Prouni, FIES e Cotas, ao contrário permaneceria na estatística nacional, como mão de obra tecnicamente qualificada, mas sem ensino superior. A reprodução do *habitus* continua ativa nas IES públicas onde, mesmo frequentando gratuitamente (a frequência do ensino superior público é gratuita) têm outras despesas. Porém, 41,3% não recebem apoio financeiro, nem da família, nem dos programas sociais, o que sugere que são estudantes trabalhadores, visto que nossa pesquisa inquiriu apenas estudantes finalistas.

**Escolaridade dos pais** [ $\chi^2 (8) = 100.526, p = .001$ ] – Nos estudantes do ensino superior privado há uma proporção exígua de estudantes, 0,8%, cujo pai tem escolaridade até ao 9º ano e 1,7% cuja mãe tem escolaridade até ao 9º ano (em ambos os casos, o outro progenitor tem qualificação inferior). Estas proporções são muito pequenas, embora mais elevadas que nos estudantes do ensino público (0,7% dos pais e 0,5% das mães, tendo o outro progenitor qualificação inferior); as proporções de estudantes em que ambos, pai e mãe, têm baixa escolaridade, apenas até ao 9º ano, é bem maior nos alunos das IES privadas do que nas públicas (30,9% vs 12,6%). Considerando as respostas em que o progenitor mais qualificado, ou ambos, têm apenas escolaridade até ao 9º ano, encontramos um resultado similar: 33,4% dos alunos das IESs privadas vs 13,8% dos alunos das públicas, ou seja uma percentagem elevada dos alunos das IES privadas e uma percentagem pequena das públicas (provavelmente os “cotistas”) têm uma herança cultural muito pobre, herdada de progenitores com qualificação escolar baixa ou muito baixa. Olhando aos casos em que o progenitor mais qualificado tem o ensino médio (ou ambos o têm) verificamos que essa herança cultural/escolar “média” acontece com 40,0% dos alunos das IESs privadas vs 41,5% das públicas, ou seja, em proporções semelhantes. Já os casos em que o progenitor mais qualificado tem o ensino superior (ou ambos o têm) incluem apenas 26,6% dos alunos das IESs privadas vs 44,6% das públicas, quase metade) uma proporção bem mais elevada.

É de notar que a questão foi colocada separadamente para a qualificação de cada progenitor. Por isso, ao compilarmos as ‘entradas’ para a seção “escolaridade dos pais”, quando verificamos que o pai e a mãe tinham nível de qualificação diferente, colocamos na tabela apenas o número de respostas (e proporção relativamente ao total) para o mais qualificado dos dois; quando verificamos que, de acordo com as respostas, ambos os ascendentes tinham o mesmo nível de qualificação, incluímos o casal na respectiva qualificação mas tivemos o cuidado de não incluir na tabela a qualificação de cada ascendente, para não haver duplicação na contagem das respostas, incluir o número de respostas. Além disso, no caso das IESs privadas, 33 estudantes não responderam e, no caso das públicas, 2 não o fizeram. Estes, não foram considerados para o cálculo das proporções.

Vale ainda notar que, quando apenas um dos progenitores tem o ensino superior, no caso dos alunos de IES privadas, a percentagem é mais elevada para a mãe (14,2% das respostas) do que para o pai (5,2%) ou “ambos” (7,2%). No caso dos alunos de IES públicas, a percentagem é mais elevada para “ambos” (17,5% das respostas) do que para mãe (17,0%) ou o pai (10,1%). Torna-se claro que, em função da escolaridade dos pais, e principalmente da mãe, temos notória reprodução do capital cultural escolar. As camadas sociais menos favorecidas de capitais, continuam com poucas chances de romper sozinhas com as reproduções do *habitus*, que são reproduzidos através do Estado, mas o próprio Estado criou uma “fenda” ao passar a

proporcionar alguns acessos (limitados) aos menos favorecidos, ainda que preferencialmente para IESs privadas. Concluímos que quanto maior for o grau de escolaridade dos pais, maiores são as chances de entrada nas universidades e conclusão de um ensino superior, herança familiar social e cultural.

**Tipo de residência** [  $\chi^2 (5) = 84.926, p = .001$  ] - há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do ensino público a residir em apartamentos (9.5% vs 5.2%) condomínios fechados (4.4% vs 1.3) ou bairros populares (75.4% vs 63.3%) e de estudantes do ensino privado a residir em outro tipo de residência (21.7% vs 5.2%).

O tipo de residência dos pais reproduz os capitais adquiridos pelos lugares de frequência familiar dos filhos, fala-se bastante, qual o tipo de capital da origem familiar, desta forma, podemos entender e visualizar os capitais dos indivíduos inquiridos. Chamo atenção para os condomínios fechados, 4,4% e 9,5% vivem em apartamentos, todos estes são de IES públicas. Entre os estudantes de IES privadas, 21,7% indicaram nenhum dos tipos de residência propostos no questionário devido, talvez, há opções omissas na questão, como repúblicas (ou simplesmente não quiseram declarar a situação). Talvez pelas mesmas razões 266 (33%) não responderam a esta questão, apenas 521 inquiridos (66%) o fizeram. Os que responderam “nenhum” (dos propostos na questão) foram considerados para o cálculo das proporções, mas os não respondentes não o foram. Mesmo com déficits de capital, neste caso o capital econômico, uma vez que declarem o tipo de residência, tacitamente sugerem o tipo ou tipos de capitais de acesso, como econômico, social, simbólico e cultural e linguístico e, por outro lado, sua posição na hierarquia social.

**Tipo de escola de origem** [ teste de Fisher,  $p = .001$  ] - há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do ensino privado oriundos de escolas públicas (69.8% vs 49.7%).

As chances de ingresso nas universidades públicas continuam a seguir a antiga forma de reprodução, embora hoje menos. Mesmo assim, 50,3% dos estudantes nas IES públicas são oriundos de escolas particulares (pagas e, em geral, caras) e 69,8% dos estudantes nas IES privadas são oriundos de escolas públicas. O acesso às IES privadas aumentou com os programas sociais criados pelos governos de Lula e Dilma. O capital escolar é muito importante na vida dos desfavorecidos em capitais, pois altera a sua “causalidade do provável”, ou seja, as suas disposições. Parte das famílias desfavorecidas passa a entender que, através da formação superior, o individuo poderá alcançar o desejado sucesso de trabalho digno com salário justo e abrir portas para outros membros da família. Porém, mesmo com os programas de acesso, os estudantes carenciados não se encontram nas melhores condições para se aculturarem dentro das IES participantes. A sua falta de capital dificulta sua caminhada no percurso acadêmico,

conforme suas relações de campo, isto é, os acessos que conseguir para conviver e se relacionar dentro do campo a que acede, dado o seu campo e *habitus* de origem. Bourdieu (2009, p. 247) alega que “em resumo, as desigualdades de riqueza tendem a determinar pontos de segmentação particulares, no interior do campo dos parceiros possíveis que, a cada indivíduo, a posição de sua família na hierarquia social designa objetivamente”.

#### **6.4. Os Capitais Econômicos e Campos Profissionais de Origem dos Inquiridos e os Impactos Percebidos do seu Ingresso no Ensino Superior**

As distribuições percentuais das respostas obtidas às perguntas sobre as situações do próprio e de sua família antes do ingresso no ensino superior, caracterizadoras do capital econômico e campo profissional que antecederam a vida universitária dos estudantes, constam da tabela 6.3. Constan ainda os valores percentuais de suas percepções sobre a mudança na situação financeira da família (melhoria, piora ou constância) subsequente ao seu ingresso no ensino superior, em que as diferenças nas respostas entre estudantes de IESs privadas e públicas resultaram muito pequenas e estatisticamente não significativas. Ainda assim, vale notar que 70,1% dos estudantes das IES públicas declararam que a situação financeira de sua família se manteve (72,4%, um pouco mais, nas IES privadas), 23,9% dos estudantes das IES públicas declararam que a situação financeira de sua família melhorou (23,3%, quase igual, nas privadas) e apenas 6% nas públicas e 4,3% nas privadas que piorou.

Tendo-se verificado que as duas populações, das IES privadas e públicas, estatisticamente não são diferentes com relação a esta questão, não podemos rejeitar que sejam semelhantes e, assim, vale a pena considerar as percentagens do conjunto das duas populações: a vida financeira das famílias terá melhorado para cerca de 71% dos estudantes do ensino superior, durante o período em que frequentaram seu curso, terá se mantido para cerca de 24% e terá piorado para apenas 5%. É claro que não podemos atribuir poder causal apenas ao fato de o estudante ter cursado o ensino superior. Vale lembrar que este inquérito foi ministrado em 2016, durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, no final do ciclo de grande crescimento econômico do Brasil, iniciado no primeiro mandato de Lula da Silva.

O sistema *habitus* integra o antes e depois na vida dos estudantes do ensino superior, tanto público como privado. Os capitais podem ser incorporados como podem ser acrescidos, dependendo do ambiente do campo de inserção no campus universitário. Ao ingressar no universo universitário o estudante traz consigo seus capitais, seus modos e costumes dentro do campo. Com o passar do tempo, ele incorpora, acrescenta e se acultura a outros capitais, fortalecendo ou fragilizando os seus de origem, tudo dependendo bastante de quem frequenta ou tem e exerce poder no campo e os objetivos que tacitamente prossegue com suas práticas. É de

crer, conforme vimos na revisão da literatura, que os campos acadêmicos nas IESs privadas e nas IES públicas sejam diversos, dadas a missões e objetivos das primeiras, governadas por entidades instituidoras visando o lucro e com ênfase no ensino, e das segundas, financiadas por dinheiro público, sem fins lucrativos e com habitus tradicional enfatizando a meritocracia na criação e disseminação do conhecimento e missões e orgânica constantes de estatutos aprovados pelo MEC e fortemente influenciados, desde os anos 1980, pelas ideias *managerialistas*.

**Tabela 6.3 –Capitais econômicos – antecedentes dos alunos e suas famílias (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
<b>Sit. Financ. parental antes de Prouni/FIES (E.S. privado)/ingresso na Univ. (E.S. público)</b>							.001***
Desempregado	41	8,0	28	4,6	69	6,1	
Empregado	199	38,9	412	67,5	611	54,5	
Aposentado	73	14,3	46	7,5	119	10,6	
Por conta própria	82	16,0	93	15,2	175	15,6	
Outro	117	22,9	31	5,1	148	13,2	
<b>Setor de ocupação (pai)</b>							.001***
Indústria extrativa	26	3,8	31	5,3	57	4,5	
Construção	51	7,4	42	7,2	93	7,3	
Comércio, reparação de veículos	94	13,7	107	18,3	201	15,8	
Intermediação financeira	23	3,3	34	5,8	57	4,5	
Administração pública, defesa, seguridade	111	16,1	139	23,7	250	19,6	
Serviços domésticos	19	2,8	5	0,9	24	1,9	
Outros serviços	200	29,1	131	22,4	331	26,0	
Outras atividades	164	23,8	97	16,6	261	20,5	
<b>Setor de ocupação (mãe)</b>							.001***
Indústria extrativa	6	0,8	6	1,0	12	0,9	
Construção	6	0,8	4	0,7	10	0,8	
Comércio, reparação de veículos	59	8,1	65	11,1	124	9,7	
Intermediação financeira	13	1,8	21	3,6	34	2,7	
Administração pública,	188	25,8	204	34,7	392	30,8	
Serviços domésticos	170	23,3	115	19,6	285	22,4	
Outros serviços	137	18,8	80	13,6	217	17,0	
Outras atividades	151	20,7	93	15,8	244	19,2	
<b>Setor de ocupação (próprio)</b>							.001***
Indústria extrativa	15	3,2	8	3,0	23	3,1	
Construção	7	1,5	20	7,5	27	3,6	
Comércio, reparação de veículos...	63	13,3	17	6,4	80	10,8	
Intermediação financeira	23	4,8	17	6,4	40	5,4	
Administração pública,	169	35,6	92	34,5	261	35,2	
Serviços domésticos	11	2,3	3	1,1	14	1,9	
Outros serviços	88	18,5	36	13,5	124	16,7	
Outras atividades	99	20,8	74	27,7	173	23,3	
<b>Situação familiar modificou-se financeiramente</b>							.289
Melhorou	181	23,3	146	23,9	327	23,6	
Piorou	33	4,3	37	6,0	70	5,0	
Manteve-se	562	72,4	429	70,1	991	71,4	
<b>Relacionamentos sociais</b>							.001***
Melhorou	481	61,7	430	70,4	911	65,5	
Piorou	21	2,7	30	4,9	51	3,7	
Manteve-se	278	35,6	151	24,7	429	30,8	

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

**Situação financeira parental antes de ingresso pelo Prouni/FIES (IES privadas) ou na Universidade (EIS. públicas)** [  $\chi^2 (2) = 125.894, p = .001$  ] havia uma proporção pequena mas significativamente mais elevada de estudantes no ensino privado com pais desempregados (8% vs 4.6% no ensino público) ou aposentados (14.3% vs 7.5% no ensino público) mas uma proporção bem menor de estudantes no ensino privado com pais empregados (38.9% vs 67.5% do ensino público), indiciando um capital econômico bem baixo para aqueles.

O que explica a percentagem superior dos pais comparativamente mais prósperos entre os estudantes da rede pública são os *habitus* familiares de origem que definem os procedimentos dos pais na escolha da vida universitária do filho, pois os pais que trabalham podem exigir dos seus filhos resultados em sua formação dentro do espaço social, antes mesmo do ingresso na universidade proporcionando melhores condições de acesso a ela. Na perspectiva Bourdieusiana, a posição e o tipo de trabalho dos pais, enquanto expressão e causa (em probabilidade) dos capitais econômico, social e cultural em que manifesta seu *habitus*, definem numa busca de sucesso, como “causalidade do provável”, a carreira e a escolha dos cursos dos filhos. Quando observamos os setores de ocupação dos pais e das mães dos estudantes, descobrimos indícios claros de reproduções e influências significativas nas escolhas dos cursos e universidade dos filhos, como veremos já a seguir.

**Setor de ocupação do pai** [  $\chi^2 (7) = 39.244, p = .001$  ] - encontramos uma proporção pequena mas significativamente mais elevada de estudantes do ensino privado com pai trabalhando em setor de atividade na base da “pirâmide social” como setor “Serviços domésticos” (2.8% nos estudantes do ensino privado vs 0.9% nos do ensino público), “Outras atividades” (23.8% vs 16.6% nos do ensino público) e “Outros serviços” (29.1% vs 22.4% nos do ensino público). Em contrapartida, a diferença é maior e reversa, mas igualmente significativa, quando olhamos a proporção de estudantes do ensino público cujos pais trabalhavam em setores socialmente “médios”, como “Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis (18.3% dos pais de estudantes do ensino público vs 13.3% do privado), Intermediação financeira e atividades imobiliárias, alugueis e serviços prestados a empresa (5.8% vs 3.3%) e Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais (23.7% vs 16.1%).

**Setor de ocupação (mãe)** [  $\chi^2 (7) = 27.621, p = .001$  ] – também encontramos uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do ensino privado (62,8% vs. 49% do público) cujas mães trabalhavam em atividades socialmente “modestas”, como “Serviços Domésticos” (23.3% nos estudantes do ensino privado vs 19.6% nos do ensino público), em “Outros Serviços” (18.8% vs 13.6%) e em “Outras atividades” (20.7% vs 15.8%). Em contrapartida, e como no caso dos pais dos estudantes, a diferença é reversa e significativa, embora com

percentagens diferentes, quando olhamos a proporção de estudantes do ensino público cujas mães trabalhavam em setores socialmente “médios”, como “Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis (11.1% das mães de estudantes do ensino público vs 8.1% do privado), Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa (3.6% vs 1.8%) e Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais (34.7% vs 25.8%).

**Setor de ocupação (próprio)** [  $\chi^2 (7) = 32.710, p = .001$  ] – como se viu acima, a proporção de estudantes já trabalhadores é bem maior nas IES privadas do que nas públicas. Das respostas à presente questão, sobre o setor de ocupação do próprio, decorreu haver uma proporção significativamente maior de estudantes do ensino superior privado trabalhando no setor do “Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis” (13.3% vs 6.4% do ensino público) que são setores que mais precarizam o rendimento e o modelo de trabalho no mundo, onde as tecnologias substituem os indivíduos. Em contrapartida, embora mais baixa, é maior a proporção de estudantes do ensino público trabalhando no “Setor da construção” (7.5% vs 1.5% do ensino privado) ou “Outras atividades” (27.7% vs 20.8% do ensino privado). Não sendo claro aqui quais as funções que exercem em qualquer dos casos, isto não nos permite uma análise mais fina.

Refletindo um pouco mais sobre o setor de ocupação do pai descobrimos reproduções e influências significativas nas escolhas dos cursos e universidade dos filhos. Recordemos que as IES públicas do Brasil são as que mais pesquisam, têm melhores infraestruturas, professores doutorados e ampla gama de cursos. As quatro frequências mais elevadas de ocupação dos pais de estudantes da rede pública, que totalizam quase metade deles (47,8%), trabalham em áreas típicas de classe média ou média alta, sendo 23,7% em “Administração pública...”, 22,4% em “Outros Serviços”, 18,3% em “Comércio...” e 5,8% em “Intermediação financeira”. Percentagens menores dispersam-se por vários outros setores de atividade. É de esperar que, mesmo inconscientemente, reproduzam seus desejos de progresso social na escolha e formação dos filhos. Comparativamente, no caso dos estudantes de IES privadas, as quatro frequências mais elevadas de ocupação do pai, que totalizam ... (82,7%), trabalham nas áreas de “Outros Serviços” (29,1%), “Outras Atividades” (23,8%), Administração Pública...” (16,1%) e “Comércio...” (13,7%). Embora se desconheça o nível hierárquico ou nível salarial destes pais, tudo sugere que pertencem a camadas mais desfavorecidas do que os dos alunos das IES públicas e existe a influência dos esquemas dos *habitus* dos indivíduos e das famílias. Temos uma referência a tabela dos rendimentos, apresentado anteriormente, que faz referências ao nível de rendimento das famílias dos estudantes das IES públicas.

Nas respostas à questão sobre a área de ocupação da mãe, estes estão em linha com as respostas à ocupação do pai, e mesmo (questão seguinte) do próprio estudante, quando este trabalha: nos estudantes das IES privadas encontramos maiores frequências de áreas de atividade presumivelmente mais modestas do que entre os estudantes das públicas (apesar da presença entre estes dos “cotistas”). Ora, o modelo de trabalho não só dignifica a situação, como também cria relações, o estudante que carrega consigo a ideia de ter progenitores independentes financeiramente, pode desfrutar de maior autoestima do que aqueles que apresentam entre o casal apenas um dos progenitores (ou ambos) com baixos rendimentos. Entre os desfavorecidos há chances de as dificuldades serem administradas pelos pais em conjunto com os filhos, quando estes podem, e, em contrapartida, de os pais, podendo, ajudarem financeiramente os filhos a superar tanto as dificuldades sociais quanto de acesso aos capitais. A presença de mais capitais permite aos pais e aos estudantes se auto posicionarem diante de outros indivíduos e campos, principalmente quando em causa está a relação de trabalho, principalmente dos pais. O acesso traz consigo a seleção, por ambas as partes, para quem tem capital e o “apresenta” e para quem avalia os capitais apresentados, Bourdieu (2007, p. 434) exemplifica a situação em uma de suas pesquisas: “habilidades manuais ou maneiras de andar, sentar-se, assoar-se e posicionar a boca para comer ou falar; além disso, envolvem os princípios mais fundamentais da construção e avaliação do mundo social, ou seja, aqueles que exprimem mais diretamente a divisão do trabalho (entre as classes, as faixas etárias e os sexos) ou a divisão do trabalho de dominação”, a ‘distinção’.

**Relacionamentos sociais** [  $\chi^2 (2) = 21.830, p = .001$  ] - há uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do ensino privado a afirmar que os seus relacionamentos sociais se mantiveram (35.6% vs 24.7% do ensino público) e de estudantes do ensino público a afirmar que eles melhoraram (70.4% vs 61.7% do ensino privado) ou pioraram (4.9% vs 2.7% do ensino privado). Daqui parece decorrer que o investimento do Estado e das famílias no Prouni e no FIES, não é uma panaceia, pois a percepção de aquisição de capital social através da frequência de IESs privadas parece ser claramente inferior à dessa aquisição pela frequência das públicas. A pequena, mas ainda assim mais alta, percentagem de 4,9% de pioria das relações sociais pela frequência de IESs públicas, comparada com 2,7% nas privadas, pode ser devida as dificuldades de inserção/aculturação, por exemplo, por parte de alunos cotistas nas públicas, ou de alunos de famílias problemáticas em ambas.

Pese embora o poder causal reconhecido às estruturas sociais, a possibilidade de agência (e disposição), se aceite, permitirá que a vida social do indivíduo possa ser redesenhada pelas posições e relacionamentos sociais que consiga. Por isso, perguntamos aos estudantes se o relacionamento social melhorou, piorou ou manteve-se, na sequência de seu acesso e frequência do campo universitário. Pelas suas respostas, analisadas acima de outra forma, uma maior



proporção dos estudantes da rede pública apresenta melhoria de autoestima: 70,4% dizem ter melhorado (61,7% nas IES privadas), 24,7% dizem ter-se mantido (35,6% nas IES privadas) e apenas 4,9% ter piorado (2,7% nas IES privadas). Dos estudantes da rede privada, obtivemos pois proporções diversas, estatisticamente significativas: estes sugerem que, em termo de trocas de capitais e campos, a rede privada é bem mais tradicional ou fechada, ou a sua relativa homogeneidade interna e baixa exigência promove um pouco menos o progresso e um tanto mais o fechamento nos relacionamentos e acessos pré-existentes, ou o alheamento de parte substancial dos estudantes (dado que 46% deles são trabalhadores) relativamente ao convívio acadêmico (é de notar que nas IESs privadas, também é mais elevada a percentagem de professores “horistas” que se deslocam à instituição apenas para dar suas aulas e logo se retiram).

#### **6.5. Caracterização das Práticas e Preferências Culturais dos Inquiridos (atuais, após ingresso no ensino superior)**

A síntese das respostas dos estudantes às questões colocadas acerca de algumas das manifestações dos seus capitais culturais (hábitos culturais) pode ser vista na tabela 6.4.1, donde constam dados relativos às suas fontes de informação correntes, preferências relativamente a programas televisivos e hábitos de leitura, frequência de museus e preferências musicais. Analisando os dados, verificamos:

- a) como se mantêm informados: foi-lhes pedido que classificassem de 1 a 4 cada um de quatro meios de informação mais comuns, sendo 1 o menos preferido e 4 o mais preferido; a respectiva seção da tabela apresenta a média e o desvio padrão das classificações atribuídas a cada meio por cada um dos dois grupos inquiridos;
- b) os tipos de programas televisivos a que assistem: foi-lhes pedido que classificassem de 1 a 5 cada um de cinco meios de informação mais comuns, sendo 1 o menos preferido e 5 o mais preferido; a respectiva seção da tabela apresenta a média e o desvio padrão das classificações atribuídas a cada tipo de programa por cada um dos dois grupos inquiridos;
- c) os seus hábitos de leitura (número médio de livros lidos por mês, tipos de literatura preferida, até ao máximo de três) e frequência de visitas a museus.

Outras dimensões do capital cultural foram também inquiridas, como hábitos de visita a museus, e preferências musicais, capital linguístico as quais, por uma questão de conveniência, constam de outras tabelas a seguir, sendo subsequentemente comentados. Encontramos algumas diferenças estatisticamente significativas entre os hábitos e preferências

dos estudantes das IES privadas e das públicas (usando o teste não paramétrico de Mann-Whitney, notado abaixo com a sigla MU).

**Tabela 6.4.1 – Caracterização dos hábitos culturais (capital cultural dos próprios) 1/2 (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
<b>Importância dos mídia para se manter informado</b>							
<i>(Pontuação: 1 = Menos importante e 4 = Mais importante)</i>	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	
Televisão / telejornal	3,13	,94	2,79	,93	2,98	,95	.001***
Jornais, revistas	2,45	1,03	2,12	,87	2,30	,97	.001***
Internet	3,57	,851	3,65	,82	3,60	,84	.009**
Rádio	1,74	1,08	1,63	,96	1,69	1,03	.163
<b>Importância para si dos Programas televis.</b>							
<i>(Pontuação: 1 = Menos importante e 5 = Mais importante)</i>	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	
Telejornal	4,01	1,28	3,60	1,29	3,83	1,28	.001***
Jornal esportivo	2,39	1,44	2,21	1,37	2,30	1,41	.029*
Entretenimento	3,11	1,27	2,96	1,20	3,04	1,24	.041*
Filmes e seriados	3,44	1,40	3,81	1,32	3,61	1,38	.001***
Novelas	2,31	1,47	1,96	1,24	2,15	1,38	.001***
<b>Número médio por período e frequência</b>	N	%	N	%	N	%	
<b>Leitura mensal de livros (não acadêmicos)</b>							.074
Menos do que 1	373	47,5	301	49,2	674	48,2	
1 a 2 livros	359	45,7	250	40,8	609	43,6	
3 a 4 livros	35	4,5	44	7,2	79	5,7	
5 ou mais livros	18	2,3	17	2,8	35	2,5	
<b>Tipos de leituras (lazer) (escolha de até 3 tipos)</b>							
Arte	112	14,2	114	18,6	226	16,1	.028*
Autoajuda	258	32,8	109	17,8	367	26,2	.001***
Romance	348	44,2	328	53,5	676	48,3	.001***
Biografias	249	31,6	163	26,6	412	29,4	.044*
Viagens	91	11,6	89	14,5	180	12,9	.108
Religiosos	351	44,6	168	27,4	519	37,1	.001***
Outros	371	47,1	384	62,6	755	53,9	.001***
<b>Frequência de visita a Museus</b>							
Muito raramente	441	56,1	396	64,7	837	59,9	.001***
Uma ou duas vezes ao ano	62	7,9	71	11,6	133	9,5	
3 a 5 vezes ao ano	9	1,1	29	4,7	38	2,7	
Assiduamente	13	1,7	9	1,5	22	1,6	
Nunca frequentou	261	33,2	107	17,5	368	26,3	

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

#### **Fontes de Informação preferidas:**

**Televisão / telejornal** [ MU = -7.906,  $p = .001$  ] - são significativamente mais importantes para os estudantes das IES privadas (média de pontuação de 3.13 vs 2.79 das públicas);

**Jornais, revistas** [ MU = -5.549,  $p = .001$  ] - também são significativamente mais importantes para os estudantes das IES privadas (média de pontuação de 2.45 vs 2.12 das públicas);

**Internet** [  $MU = -2.626, p = .009$  ] é, pelo contrário, significativamente mais importante para os estudantes das IES públicas (média de pontuação de 3.65 vs 3.57 das privadas, elevada em ambos casos).

A alternativa **Rádio**, foi a menos pontuada (menos preferida) e os dois grupos não apresentaram diferença estatisticamente significativa.

**Programas televisivos preferidos:**

**Telejornal** [  $MU = -7.046, p = .009$  ] é significativamente mais importante para os estudantes das IES privadas (média de pontuação de 4.01 vs 3.60 das públicas).

**Jornal esportivo** [  $MU = -2.189, p = .029$  ] é significativamente mais importante para os estudantes das IES privadas (2.39 vs 2.21 das públicas).

**Entretenimento** [  $MU = -2.041, p = .041$  ] é significativamente mais importante para os estudantes das IES privadas (3.11 vs 2.96 das públicas).

**Filmes e seriados** [  $MU = -4.992, p = .001$  ] são significativamente mais importantes para os estudantes das IES públicas (3.81 vs 3.42 das privadas).

**Novelas** [  $MU = -3.809, p = .001$  ] são significativamente mais importantes para os estudantes das IES privadas (2.31 vs 1.96 das públicas).

Os estudantes das IES públicas leem significativamente mais livros sobre Arte (18.6% vs 14.2% das privadas) e Romances (53.5% vs 44.2% das privadas) e os das privadas leem mais livros sobre Autoajuda (32.8% vs 1.78% das públicas), Biografias (31.6% vs 26.6% das públicas) e Religiosos (44.6% vs 27.4% das públicas).

**Frequência de visita a Museus** [  $\chi^2 (4) = 57.969, p = .001$  ] a proporção de estudantes que nunca visitou museus é significativamente mais elevada nos estudantes das IES privadas (33.2% vs 17.5%).

Em síntese, os hábitos culturais dos dois grupos de estudantes apresentam algumas diferenças estatisticamente significativas que sugerem que o capital cultural de cada grupo é baixo em ambos os casos, mas principalmente entre os alunos das IES privadas:

- a) para se informarem, uma maioria dos estudantes das IESs privadas prefere a televisão/telejornal e jornais/revistas enquanto, entre os das públicas, a maioria prefere a internet;
- b) entre os programas televisivos, uma maioria dos estudantes das IESs privadas prefere o telejornal, o jornal esportivo, programas de entretenimento e telenovelas enquanto, entre os das públicas, a maioria prefere filmes e seriados (talvez não só na TV mas também por internet);

- c) os hábitos de leitura são muito baixos em ambos os grupos, sem diferença estatisticamente significativa: entre os alunos das IES privadas, em média, 47,5% lê menos de um livro por mês, 45,7% lê um a dois livros e só 6,8% lê mais que isso; entre os alunos das IES públicas, em média, 49,2% lê menos de um livro por mês, 40,8% lê um a dois livros e 10% lê mais que isso.
- d) Quanto às preferências por tipos de leitura de lazer, os inquiridos puderam escolher até 3 tipos, de entre 7. Os 5 tipos mais preferidos pelos alunos das IES privadas, em média, foram: “outros” (47,1%); livros religiosos (44,6%), romances (44,2%), autoajuda (32,8%), biografias (31,6%). Por sua vez, os 5 tipos mais preferidos pelos alunos das IES públicas foram: “outros” (62,6%); romances (53,5%), livros religiosos (27,4%), biografias (32,8%), arte (31,6%).
- e) Finalmente, no que respeita a visitas a museus, há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos, sendo que 89,3% dos alunos das IES privadas, raramente ou nunca frequenta, contra 92,2% dos alunos das públicas; a percentagem dos que frequentam 3 ou mais vezes ao ano é de 2,8% nas privadas vs 6,2% nas públicas e a percentagem dos que frequentam 1 ou 2 vezes ao ano, é de 7,9% nas privadas vs 11,6% nas públicas.

Sendo a mídia, principalmente a televisão, mas, mais recentemente a internet (Youtube, Facebook, Instagram, Blogs, etc.), captadora de toda a informação sobre a sociedade e distribuidora e reprodutora de conteúdo em grande escala, com imagens e formatos argumentativos em defesa de determinadas situações, poderes e parceiros, ela “controla” os indivíduos, famílias e sonhos. Alguns hábitos brasileiros foram cultivados pela grande mídia, hábitos mais novos como gosto musical, apreciação em telenovelas e minutos de fama, principalmente a ideia de associação do bem e do mal, do branco e do preto, estes dois foram cultivados com a mesma intenção, sem separação de pensamento. Conforme o tipo de mídia e acesso, analisamos os graus de capitais, que podem ser econômico, cultural, linguístico e social. Para os estudantes das IES privadas, a televisão tem um êxito maior de probabilidade de aceitação, por ser mais barato, a informação vem agregada com os patrocinadores e anunciantes, a grande importância para os estudantes da rede pública é a internet, onde o acesso é mais dispendioso, necessita de rede de internet, computador, assinatura em jornais e revistas e localização, há locais sem acesso a rede de internet de alta velocidade no estado do Maranhão, mesmo dentro da capital São Luis. Os estudantes da rede privada mostram-se mais acessíveis a todos os meios de comunicação, podendo ser mais facilmente influenciados. Alguns *habitus* observados nos grupos diferenciam-se muito entre privado e público, confirmando nossa teoria sobre o sistema do *habitus* e reprodução. Para o grupo da rede privada, o telejornal, jornal esportivo, entretenimento e novelas são mais importantes como programas televisivos, talvez porque estas programações diárias são realizadas pelas *media* abertas, ao contrario dos estudantes da rede pública que preferem acompanhar filmes e seriados, programação de redes de

televisão por assinatura, ou internet (Netflix), o que coloca em causa a programação da rede aberta, voltada para a classe popular com programas de nível regular sem muita expectativa e informação. Os tipos de leituras fora do ambiente universitário também ajudam a reproduzir a fala e o comportamento do estudante. Há uma construção por parte dos herdeiros de palavras utilizadas durante o dia a dia, que ao mesmo tempo enriquece com vocábulos os textos e interpretação de textos escritos em sala de aula, para o grupo do privado suas escolhas preferidas foram autoajuda, biografias e livros religiosos. O último censo de 2010 do IBGE mostra que, em termos de instrução, os mais pobres são cristãos evangélicos, não desmerecendo os textos bíblicos canônicos, mas tornaram-se leitura por leitura, com reinterpretações direcionadas sem base histórica e antropológica. Ora, o acesso ao ensino superior pelos mais pobres se deu através das políticas públicas sociais de acesso, caso contrário a reprodução natural da exclusão ao ensino superior continuaria.

Para os alunos no grupo das IES públicas que declararam ler, os três tipos principais de leituras indicadas pelos estudantes incluíram romance (incluindo literatura brasileira), arte, e (principalmente) outros (que poderá ser revistas e jornais de atualidades, esportivos, quadrinhos). A frequência de museus é escassa para ambos os grupos, mas a diferença entre os dois grupos é estatisticamente significativa e a frequência é mais elevada entre o grupo público em que apenas 11,6% frequenta uma ou duas vezes ao ano e 4,7% 3 a 5 vezes ao ano, enquanto o grupo privado frequenta ainda menos. O museu apresenta referências de biblioteca, *habitus*, conhecimento e capitais. Para as famílias pequeno burguesas, usufruir destes bens de luxo legitima seu modo de vida e sustenta e reproduz seu *habitus*. Na educação brasileira, assim como na educação mundial, é como cobrar dos alunos conhecimentos de história, física, química, matemática e biologia que contém tacitamente conhecimentos de arte, política social e de expressão verbal, escrita e outras, entre outros conhecimentos que também podem ser adquiridos dentro dos museus na área de antropologia, ciências e cultura. Santos (2004, p.64) diz que "Na França, a relação entre o público visitante e a população mostra que 33% dos franceses vão ao museu pelo menos uma vez por ano". Em nosso inquérito, a questão sobre frequência de ópera, ballet ou música clássica (ver tabela 6.4.2) teve resultados semelhantes àqueles obtidos para visitas a museus: a diferença entre ambos os grupos é estatisticamente significativa (*Frequência ida Ópera/Ballet/Música clássica* [  $\chi^2(4) = 57.969, p = .001$  ]), apesar da grande percentagem que nunca ou muito raramente frequenta ópera, ballet ou música clássica (88,9% nas IESs privadas vs 82% nas públicas).

A música corre nas veias dos brasileiros, o Brasil é um país multicultural e multimusical. Mesmo com toda esta bagagem de conhecimento e consumo musical, há bastante diversificação de preferências, escolhas e convívio musical. A música no Brasil pode ampliar conhecimento e por outro lado pode reproduzir gostos, falas e déficits de aprendizagem. Ao perguntar sobre a frequência de idas à ópera, balé e concertos de música clássica aos dois grupos, encontramos maiorias em ambos os grupos (mas estatisticamente diferentes) que responderam nunca a terem frequentado (ou tido essa oportunidade): 57,9% dos estudantes das IES privadas e 44,1% das públicas. Analogamente, as percentagens dos que declararam ter frequentado este tipo de espetáculo, são baixas para os estudantes de ambos os grupos, mas com valores estatisticamente maiores para os alunos das IES públicas: 11,1% vão uma ou duas vezes no ano, 4% vão 3 a 5 vezes por ano e 2,8% vão assiduamente. Os valores correspondentes para os estudantes das IES privadas são significativamente menores, diríamos residuais: 8,3%, 1,0% e 1,8%. O gosto (ou não) por música clássica são heranças herdadas da família, principalmente dos pais, ou do ensino médio e o mesmo podemos afirmar da ópera e balé. A lógica de entendimento sobre a não frequência na ópera/balé/música clássica pelos estudantes do ensino superior privado neste caso são os *habitus* familiares, a falta de capitais culturais, econômicos e sociais.

**Tabela 6.4.2– Caracterização dos hábitos culturais (capital cultural dos próprios) 2/2 (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
<b><i>Frequência ida Ópera/Ballet/Música clássica (Nº e % de respostas)</i></b>							.001***
Muito raramente	244	31,0	232	37,9	476	34,0	
Uma ou duas vezes ao ano	65	8,3	68	11,1	133	9,5	
3 a 5 vezes ao ano	8	1,0	25	4,1	33	2,4	
Assiduamente	14	1,8	17	2,8	31	2,2	
Nunca frequentou	455	57,9	270	44,1	725	51,9	
<b><i>Preferências musicais (teste Man-Whitney)</i></b>							
<b><i>(Pontuação: 1 = Menos preferido e 5 = Mais preferido)</i></b>	Méd	DP	Méd	DP	Méd	DP	
MPB, Rock nacional e Bossa Nova	3,77	1,45	3,90	1,26	3,83	1,36	.490
Axé music, sertanejo, e Forró	3,56	1,53	2,78	1,51	3,20	1,57	.001***
Funk, Rapper e Reggae	2,16	1,39	2,28	1,29	2,22	1,34	.031*
POP rock internacional	3,17	1,46	3,68	1,32	3,43	1,41	.001***
Nenhuma das anteriores	3,00	1,88	2,59	1,75	2,81	1,83	.027*

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

Quanto às preferências musicais, os inquiridos foram solicitados a pontuar de 1 a 5 cada uma das cinco alternativas propostas. A tabela 6.4.2, apresenta as médias e desvios padrões

dessas pontuações para os estudantes de cada grupo. Encontrámos diferenças estatisticamente significativas (teste de Man-Whitney) para “Musica POP rock internacional” (pontuação média maior, de 3,68, nas públicas e menor, de 3,17, nas privadas) e “Axé, Sertanejo e Forró” (com pontuação média elevada, de 3,56 entre os estudantes das IES privadas vs apenas 2,78 entre os das públicas). Os dois grupos não apresentaram diferenças significativas nas suas preferências pelos tipos musicais “MPB, Rock nacional e Bossa Nova” (elevada em ambos os casos) e “Funk, Rapper e Reggae” (baixa em ambos os casos). Também encontramos diferença pequena, mas significativa entre as preferências, dos dois grupos para a escolha “nenhuma” (das classes de música propostas), com pontuação média de 3,0 pelos alunos das IES privadas e 2,59 pelos das públicas. Vale notar que esta alternativa, implicitamente, exclui música religiosa que não nos ocorreu incluir entre as alternativas propostas. Depois, durante a ministração do questionário, bastantes estudantes declararam-se evangélicos e pediram esclarecimento sobre qual alternativa deveriam escolher porque a música que preferiam, a “gospel” (religiosa), não estava entre as alternativas propostas. Foi-lhes indicado que escolhessem “nenhuma” (das propostas).

Dentro do país, dependendo da região geográfica, o estilo musical pode ter uma grande influência na autoimagem e comportamento, como manifestação de capital social. A música “caipira” e “sertaneja” é muito popular nas regiões de grande cultivo agropecuária. Nas grandes metrópoles temos músicas que denunciam os sistemas político-sociais como funk, rapper, reggae e rock nacional, enquanto nas regiões mais sofridas de investimentos e castigadas pela seca e pobreza, temos o forró e o *axé music*. Em todo o território nacional a distinção de classes populares dá-se pela MPB, Rock nacional e Bossa Nova, considerada técnica e culturalmente como “boa música”, com “boas letras”, “bons cantores” e “de qualidade” e relativamente à qual, como vimos, as preferências dos dois grupos eram ambas altas, sem diferença estatisticamente significativa. A ordem de preferências musicais para os dois grupos está sintetizada na tabela 6.4.3.

**Tabela 6.4.3– Preferências musicais médias ordenadas (capital cultural dos próprios)**

Pontuação. Média (1 a 5)	Estudantes de IES privadas	Pontuação. Média (1 a 5)	Estudantes de IES públicas
3,77	MPB, Rock nacional e Bossa Nova	3,90	MPB, Rock nacional e Bossa Nova
3,56	<i>Axé music</i> , sertanejo, e Forró	3,68	POP rock internacional
3,17	POP rock internacional	2,78	<i>Axé music</i> , sertanejo, e Forró
3,0	Nenhuma das sugeridas	2,59	Nenhuma das sugeridas
2,16	Funk, Rapper e Reggae	2,28	Funk, Rapper e Reggae

Como se vê a ordem das preferências dos dois grupos difere na troca entre as suas segunda e terceira preferência. As pontuações atribuídas pelos dois grupos são diferentes para vários tipos de música, mas essas diferenças apenas são estatisticamente significativas exatamente para esse dois tipos de música “*Axé music*, Sertanejo, e Forró” x POP rock internacional. De resto, ambos os grupos se assemelham na elevada preferência pela “MPB, Rock nacional e Bossa Nova” (a ‘boa música’, segundo o habitus nacional, veiculado pelos media) e a baixa preferência pelo “Funk, Rapper e Reggae” (a ‘música de favela’, segundo esse habitus nacional).

Um caso mencionado por Bourdieu em sua pesquisa descrita no livro ‘A distinção crítica social’ (2007, p. 368) ilustra claramente a situação da reprodução no acesso ao ensino superior e o poder do *habitus*, na arte e música, no contexto do capital cultural:

É raro irem ao cinema: "Por que ir ao cinema quando temos a televisão?". Quando estiveram em Paris, assistiram na sala de teatro do Châtelet a "L'auberge du cheval blanc, La Toison d'or, e no teatro do Mogador, As valsas de Viena". Depois do casamento, não viram ópera; quando ele era jovem, tinha assistido e apreciado a Tosca e La Traviata. Por ocasião, da primeira viagem a Paris, eles visitaram " todos os museus": "inclusive, o museu de cera Grévin, o Louvre, o Pálacio de Versalhes e o Panteão, nós os visitamos uma vez". "Aprecio a pintura, mas desconheço os pintores (...), ouço falar de Goya, Pirandello, Miguel Ângelo, de pessoas desse tipo". Sua mulher, um pouco incomodada por vê-lo confessar assim sua falta de interesse, chama sua atenção para o seguinte: "Ah! Mas, você apreciava Miguel Ângelo; mesmo assim, você gostou da Capela Sixtina". Então, ele acrescentou: "Gosto muito desses quadros porque isso representa algo. Mas quando você vê quatro traços de lápis e as pessoas compram isso por preços malucos, eu, pessoalmente, se os encontrasse, iria coloca-los no lixo... E, afinal de contas, ficamos com medo de sermos enganados".



O capital cultural condiciona drasticamente a aprendizagem e o progresso acadêmico e social dos estudantes que ingressam no ensino superior, tanto privado como público. Com base em (e através) do capital cultural, justificamos conversamos, criamos comportamentos, interesses mútuos criamos e cultivamos uns relacionamentos e excluímos outros. A exclusão acontece através do sistema do *habitus*, o estudante inconsciente não percebe seu afastamento do percurso reproduzido pelas forças do Estado através da legitimação, como modelo, das atitudes das famílias “distintas”. Para as classes privilegiadas brasileiras que almeja ostentar ‘*habitus*’ europeus, em seu país não há conhecimento fora do espaço da sala de aula e dos “salões”, nem tão pouco relações de aprendizagem nos campos, por isso seu acesso aos espaços de conhecimentos como museus, só acontece em profusas viagens ao exterior, como França, EUA, Espanha, Itália, Alemanha, Grécia e Inglaterra. Este argumento foi sustentado por Santos (2004, p. 64) quando afirmou que "O Museu Nacional, situado na Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro, recebe em torno de 75 mil visitantes por ano. À primeira vista, grande parte desse público é constituído por estudantes, mas, segundo entrevistas realizadas com profissionais e visitantes, constatou-se que se trata sobretudo de alunos das escolas públicas próximas à Quinta da Boa Vista e de turistas ocasionais de outros estados do Brasil. Estudantes de escolas privadas ou mesmo de escolas públicas da zona sul [zona residencial de famílias ricas] são mais raros. Somente quando são produzidas exposições temporárias com qualidade técnica elevada é que um público de estudantes de melhor preparo acadêmico é atraído para o museu [quando a participação vem por convites do Estado a exposições internacionais]."

## **6.6. Disposições Culturais e Profissionais Atuais dos Estudantes**

Recorda-se que o alvo do inquérito foram os estudantes que frequentavam o último ano dos seus cursos de bacharelato nas IES públicas e privadas em S. Luís do Maranhão. Encontrando-se prestes a graduar-se, assumiu-se que eles teriam já perspectivas relativamente claras quanto aos capitais adquiridos no ensino superior e sua relevância (ou não) para seu futuro no mercado do trabalho e no meio social. A tabela 6.5 sintetiza as respostas a três questões relacionadas com as disposições culturais dos inquiridos em seu acesso ao Ensino Superior: a aquisição anterior do domínio de uma língua estrangeira, os motivos para buscar formação superior e se prestou ou não exame vestibular em universidade diferente daquela que frequenta. Verificamos que a *Leitura em idiomas estrangeiros*, é uma competência claramente mais elevada entre os estudantes nas IES públicas (67.4% vs 27,2 % nas privadas) e essa diferença apresenta significância estatística [ teste de Fisher,  $p = .001$  ]. Na verdade, em termos práticos no atual mundo globalizado, o capital linguístico é uma parte importante do capital cultural no *habitus* dos estudantes mais privilegiados de capitais. Em contraste com os

estudantes do ensino superior público, 72,8% dos estudantes das IES privadas não fala outro idioma, mais uma demonstração de sua carência de capital cultural.

O grupo das IES privadas manifesta algum grau de fracasso em suas escolhas. Quando perguntamos aos grupos quais os seus motivos para a procura de estudo universitário, o grupo das IES públicas apresenta uma disposição aparentemente mais dinâmica em relação ao grupo dos privados. Uma reprodução parece ser visível quando 50,4% do grupo das IES públicas declara visar o prosseguimento de estudos (contra apenas 43,1% nas IES privadas) e 19,2% a melhoria de renda (contra 15,9% nas IES privadas) e 15,5% desejar a melhoria do seu estatuto social (contra 12,4% nas IES privadas). A única opção de “melhoria” perspectivada em que os estudantes das IES privadas superaram os das públicas foi “melhoria profissional”, sugerindo trata-se de estudantes já no mercado de trabalho. De resto, a grande maioria (62,2%) dos estudantes das IES privadas (apenas 6,2% nas IES públicas) não escolheu nenhuma das alternativas indicadas, as quais nos parecem esgotar o campo de resultados, do ponto de vista de melhoria de capitais sociais. Poderemos, cremos, conjecturar que esses estudantes simplesmente adotaram a possibilidade de estudar por razões que poderíamos designar de extrínsecas, como ter acesso a outros benefícios sociais (descontos em transportes, espetáculos, alimentação, etc.), por inércia, por não terem perspectivas de emprego ou de vida fora dos lares dos pais a não ser que prosseguissem estudos, mas não sabem que profissões buscam, portanto também não saberão quais as qualificações que deveriam adquirir para elas. O que é fato é que as percentagens das disposições (escolhas) pelos finalistas de cursos de IES públicas são mais assertivas para todas as alternativas do que os das privadas, exceto “melhoria profissional” e “nenhuma das anteriores”. Cremos que a tabela 6.5 sugere a reprodução dos capitais e os *habitus* dos herdeiros com a legitimidade do Estado. O incentivo maior recebido pelos alunos privados são as ajudas nas mensalidades(propinas) através dos programas sociais de acesso das políticas públicas, ou seja, o rompimento da reprodução natural incentivada pelas leis reguladoras do Estado. No entanto, a autoestima do estudante da rede privada parece ser bem inferior ao estudante da rede pública. Isto tem a ver com a idade com que se ingressa no ambiente universitário, os motivos “reais” da procura por aquele curso (nem sempre claros ou estritamente racionais), os *habitus* familiares, o sistema escolar de ensino, a forma da distribuição das disciplinas e outros. O modelo dos cursos nas universidades públicas acontece de forma dinâmica, há casos em que alunos de um determinado curso frequentam disciplinas com alunos de outros cursos, ao contrário do modelo da rede privada que é mais rígido, com disciplinas e alunos direcionados para dado curso, sem opções para outras formações e ambientes que seriam experiências muito válidas para bastantes alunos.

**Tabela 6.5– Disposições culturais dos inquiridos em seu acesso ao Ensino Superior (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
<b><i>Leitura idiomas estrangeiros</i></b>							.001***
Sim	213	27,2	412	67,4	625	44,9	
Não	569	72,8	199	32,6	768	55,1	
<b><i>Motivos por que aderiu ao Prouni/FIES (E.S. privado) ou ingressou na Universidade (E.S. público) - permitida mais do que uma resposta:</i></b>							
Melhoria Profissional	85	23,4	100	16,3	185	18,9	.003**
Prosseguimento de estudos	157	43,1	309	50,4	466	47,7	.001***
Melhoria de renda	58	15,9	118	19,2	176	18,0	.001***
Melhoria de estatuto social	45	12,4	95	15,5	140	14,3	.001***
Nenhuma das anteriores	228	62,6	37	6,0	265	27,1	.001***
<b><i>Prestou exame vestibular em outra instituição?</i></b>							
Sim	437	56,9	140	23,0	577	41,9	.001***
Não	331	43,1	470	77,0	801	58,1	

\*\*\*  $p < 0,001$

Dado que o objetivo principal desta tese é averiguar o eventual impacto dos programas sociais Prouni/FIES na reprodução do habitus, foi perguntado aos alunos beneficiários desses programas (que, recorda-se, só se aplicam a alunos de IES privadas), quais os motivos para fazerem estudos universitários. Foram-lhes sugeridos quatro motivos alternativos, podendo eles escolher mais do que um ou nenhum deles. Para obtermos um termo de comparação que nos permitisse aferir a significância das respostas, decidimos colocar uma questão idêntica, a uma população alternativa, constituída por **todos** os alunos das IES públicas. Os resultados constam do segundo grupo da tabela 6.5 e as respostas obtidas dos dois grupos foram sujeitas ao teste Man-Whitney, para avaliarmos se eram estatisticamente diferentes. As escolhas feitas pelos dois grupos foram: *em primeiro lugar* o “prosseguimento de estudos” (43,1% nos alunos Prouni/FIES vs 50,4% nos das IES públicas, com uma maioria significativa destes); *em segundo lugar*, a “melhoria profissional” (23,4% nos ProUni/FIES vs 16,3% nos das IES públicas – mas esta diferença entre ambos não resultou estatisticamente significativa); *em terceiro lugar*, a “melhoria de renda (15,9% nos Prouni/FIES vs 19,2% nas IES públicas, mais importante para estes); *em quarto lugar*, a “melhoria de estatuto social” (12,4% nos Prouni/FIES vs 15,5% nas IES públicas, também mais importante para estes). A escolha “mais diferente” entre ambos os grupos e estatisticamente significativa foi “nenhum dos motivos anteriores”, selecionado por 62,6% dos alunos Prouni/FIES (a maioria deles) e por apenas 6% dos alunos das IES públicas. Esta escolha, no caso dos beneficiários do Prouni/FIES, foi para nós muito surpreendente. Por outro lado, cada aluno podia fazer mais do que uma escolha, a soma das escolhas destes 364

alunos, incluindo “nenhum dos anteriores” totaliza 573, ou seja, em média cada um escolheu 1,6 alternativas. Por que será que 63% dos alunos Prouni/FIES (quase dois terços deles é dez vezes mais do que aconteceu com os alunos “normais” das IES públicas) frequenta o ensino superior, mas NÃO visa nem “mero” prosseguimento de estudos, nem melhoria profissional, nem melhoria econômica, nem mesmo melhoria de estatuto social? O que os terá então motivado a aderir a esses programas? Finalização da carreira de trabalho? Desilusão do curso? Idade avançada?

A primeira conjectura será desmotivação, alheamento, falta de motivos ‘objetivos’ de grande parte dos alunos das IES privadas. Porém, esta conjectura não seria explicativa, ela apenas adjetivaria a alta percentagem das respostas a “nenhum”. Poder-se-ia pôr a hipótese de as alternativas colocadas serem inadequadas, mas elas serviram para 94% dos alunos das IES públicas (só 6% destes responderam nenhum dos anteriores). Pelas atitudes e pelas questões que nos foram colocadas por alguns dos alunos das IES privadas em várias sessões, é nossa convicção que a principal razão foi receio de que as respostas pudessem ser acedidas pelas entidades Prouni/FIES e isto poderia colocar em causa a renovação do benefício (apesar de isso ter sido esclarecido no início de cada sessão, várias vezes foi-me expressamente perguntado pelos alunos desta escolas se suas respostas seriam acedíveis pela IES (e, implicitamente por auditorias das entidades financiadoras dos benefícios), e sempre foram informados de que as respostas individuais, não sendo anônimas, eram estritamente confidenciais e apenas disponíveis ao próprio pesquisador. Receamos agora, contudo, que alguns ou bastantes deles tenham duvidado, o que indicia uma baixa estima, integração destes alunos ou confiança destes alunos no contexto institucional. Pelo contrário, nas IES públicas, essa questão foi-me colocada apenas pelos alunos de um único curso (Odontologia) de uma única instituição, mas com uma atitude despreocupada, aparentemente mais de curiosidade do que preocupação.

À pergunta se já prestaram exame vestibular tradicional em uma universidade pública, 56,9% dos estudantes das IES privadas responderam afirmativamente vs apenas 23% dos seus colegas das públicas e a diferença é estatisticamente significativa [ teste de Fisher,  $p = .001$  ]. Comparativamente, 77% dos estudantes das IES públicas responderam nunca terem prestado exame vestibular em uma privada, ou seja, não terem nem contemplado a ideia de frequentar uma IES privada. Este resultado era esperado porque esse é, no Brasil, o chamado “percurso natural” para os herdeiros dos *habitus*. A grande maioria deles, põe em dúvida pretender e ter condições para aceder ao ensino superior público de qualidade, com pesquisa e bons professores, de frequência gratuita, para cujos graduados o mercado de trabalho abre tranquilamente as portas, mesmo sem experiência, pois os estágios são garantidos. Bourdieu

(2007, p. 535) afirma que, “pelo fato de que, por um lado, se tira um lucro tanto maior das oportunidades oferecidas pelo meio circundante cultural quanto mais importante for o capital possuído e, por outro, os incentivos “conformizantes” exercidos pelo grupo sobre seus membros são tanto mais intensos quanto maior for seu capital cultural, as diferenças entre os parisienses e os “provincianos” são tanto mais marcantes quanto mais elevado for o nível de instrução”.

### **6.7. Inserção dos Estudantes no Campo Universitário e suas Perspectivas para o Futuro após Graduação.**

A Tabela 6.6 apresenta as apreciações presentes quanto à sua inserção no campo universitário por partes dos dois grupos de estudantes, das IES privadas e públicas, e suas perspectivas futuras. A análise dos valores que ela contém permitiu-nos encontrar várias diferenças estatisticamente significativas que passamos a rever.

*Contribuição do Prouni/FIES (aluno da ES. privado) ou da Univers. (aluno do ES. público) para sua formação superior:* [  $\chi^2$  (3) = 187.791,  $p$  = .001 ] nas IES privadas, a grande maioria dos respondentes (62,6%) considerou que o Prouni/ FIES contribuiu muito para a sua formação superior e, no segundo caso, uma maioria significativamente maior (75,6%) considerou o mesmo quando à frequência da universidade. As opções “razoavelmente” e pouco” foram escolhidas por apenas 10,5% dos alunos das IES privadas e por 23,9% das públicas. Porém, a opção “nada”, foi escolhida por uma proporção significativamente elevada das privadas (27,4%) e insignificante das públicas (uns meros 0,2%).

Os estudantes podem expressar comportamentos variados, podem exercer critérios e escolhas, mas no campo quem opera os comportamentos são os *habitus*, os capitais sociais, culturais, econômicos, linguísticos, simbólicos, políticos e outros, dependerá bastante dos membros do meio social, mas exercer os comportamentos são práticas inconsciente e ao mesmo tempo consciente ou reproduzida pelo campo, o mesmo que obedecer uma lei, ou depender das condições de trabalho, da formação do trabalho, das regras familiares, das regras sociais da rua, do campo, do grupo, dos poderes exercidos por quem exerce o poder em causa e por quem cria e reproduz, neste caso o próprio estado. Os interesses e comportamentos diferem logicamente entre os dois grupos de estudantes inquiridos, há os que alcançam, ingressam e frequentam de forma natural (ensino inicial e médio privado) e outros que são prejudicados, também de forma natural pela reprodução do estado, deste do seu início escolar (ensino inicial e médio em escolas públicas de baixa reputação), não garantindo desta forma a vaga nas universidades públicas. Curiosamente, na questão seguinte, se “ter formação superior o diferencia na procura de trabalho”, não houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos e responderam afirmativamente percentagens muito alta, tanto dos alunos das IES privadas (94,5%) como das públicas (97,2%). Ao interpretar estes dados, vale lembrar a afirmação de Giddens (1996, p.46; 56) de que afirma "...o comportamento dos antecessores pode influenciar diretamente o dos

sucessores...” mas especificamente ele conclui advogando que “identificar a racionalidade com a ‘inteligibilidade’ separa a descrição dos atos e comunicações de qualquer análise de comportamento motivado ou intencional, o empenhamento dos atores para realizar interesses específicos”.

**Tabela 6.6 – Perspectivas sobre inserção no campo universitário (N = 1400)**

	Privado		Público		Total		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
<b><i>Contribuição do Prouni/FIES (aluno do E.S. privado) ou da Univers. (aluno do E.S. público) para sua formação superior:</i></b>							.001***
Muito	299	62,6	431	75,9	730	69,8	
Razoavelmente	40	8,4	117	20,6	157	15,0	
Pouco	8	1,7	19	3,3	27	2,6	
Nada	131	27,4	1	0,2	132	12,6	
<b><i>Ter formação superior diferencia-o na procura de trabalho...</i></b>							.020*
Sim	706	94,5	548	97,2	1254	95,7	
Não	41	5,5	16	2,8	57	4,3	
<b><i>Sem Prouni/FIES (E.S. privado) ou Univers. (E.S. público) você estaria...</i></b>							.001***
Estudando	136	28,8	163	28,7	299	28,8	
Trabalhando	154	32,6	350	61,6	504	48,5	
Desempregado	40	8,5	42	7,4	82	7,9	
Nenhum dos itens	142	30,1	13	2,3	155	14,9	
<b><i>Integração na Universidade</i></b>							.001***
Muito fácil	42	5,4	52	9,2	94	7,0	
Fácil	75	9,6	86	15,2	161	11,9	
Satisfatória	560	71,6	369	65,1	929	68,9	
Difícil	91	11,6	57	10,1	148	11,0	
Muito difícil	14	1,8	3	0,5	17	1,3	
<b><i>Qualifique a qualidade de sua universidade:</i></b>							.001***
Ótima	261	33,3	35	6,2	296	21,9	
Bom	404	51,6	285	50,2	689	51,0	
Regular	115	14,7	216	38,0	331	24,5	
Ruim	2	0,3	27	4,8	29	2,1	
Péssimo	1	0,1	5	0,9	6	0,4	
<b><i>Como qualifica (vc e sua família) o acesso ao E.S. através do Prouni/FIES (aluno de IES privada) ou FIES/Cotas (aluno de IES pública)</i></b>							.001***
Muito satisfeito	155	33,2	77	12,6	232	21,5	
Satisfeito	246	52,7	274	44,8	520	48,2	
Indiferente	52	11,1	202	33,1	254	23,6	
Insatisfeito	13	2,8	46	7,5	59	5,5	
Muito insatisfeito	1	0,2	12	2	13	1,2	

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

Na sequência do resultado anterior, a proporção de estudantes que indica *ter formação superior o diferencia na procura de trabalho* é só um pouco mais elevada nos estudantes do público (97,2% vs 94,5% do privado) mas a diferença é significativa [ teste de Fisher,  $p = .020$  ]. Quanto à questão sobre o que estariam fazendo ‘*Sem Prouni/FIES (estudantes de I.E.S. privadas) ou sem a frequência da Univers. (estudantes de I.E.S. públicas)*’ [  $\chi^2 (3) = 187.732, p = .001$  ] a proporção de estudantes que indica que provavelmente estaria trabalhando é significativamente mais elevada nos estudantes das públicas (61.6% vs 32.6% nas privadas). Em ambos os casos, cerca de 29% declarou que estaria trabalhando. Porém 30% das privadas vs 2,3% das públicas escolheram “nenhum dos itens”, significando talvez que não sabiam responder *in promptu*. Sem a universidade estaria provavelmente fazendo o que? O grupo privado afirmou com uma percentagem elevada, ‘Nenhum dos itens’ com 30,1%, em contraste com o grupo das IES públicas em que 61,6% disse que estariam trabalhando. Há autoconfiança para alguns, enquanto que outros são autoinfluciados, autoflagelados ou autocomiseração! Porque alguns habituam-se a agirem com comportamento pessimista? Ou o chamado processo natural dos *habitus* é tê-lo indefeso, vencido, cansado e outros comportamentos, o gosto orienta os processos das tomadas de decisões e as decisões podem ser direcionadas e manipuladas por quem as determina e reproduz.

***Integração na Universidade*** [  $\chi^2 (4) = 22.314, p = .001$  ] - a proporção de estudantes que indica que a integração na universidade foi muito fácil ou fácil foi significativamente mais elevada nos estudantes das IES públicas do que nas privadas (24,4% vs 15%). Também mais estudantes do ensino privado tendem a afirmar que foi apenas satisfatória (71.6% vs 65.1% do público) ou muito difícil (para poucos em ambos os casos, 1.8% e 0.5%, respectivamente). É aparente ter havido um confronto menos fácil entre o grupo dos inquiridos da rede privada e o campo académico e eles denotarem mais baixa estima. Por outro lado, articulando isto com as respostas obtidas para a primeira questão desta tabela, ou a ideia de sucesso e formação especializada para o mercado de trabalho não é vista como autorrealização, nem consistente com o modo como eles avaliam as instituições (como indiciam as suas respostas à questão seguinte). Para algumas frações de classes, certos *habitus* são distantes de suas realidades que, se não as frequentassem, não teriam oportunidade de experimentar. São realidades distantes das suas origens em termos de conversas históricas, geográficas e interculturais, leituras, músicas, comportamentos e artes, etc. Estas experiências são valorizadas durante o percurso na integração universitária, as disciplinas praticam estes conteúdos (conhecimentos), o grupo privado sente-se mais distante da integração universitária. Alguns dados relevantes neste caso, são os casos da percentagem de 71,6% ‘satisfatória’ e os 1,8% de muito ‘difícil’. Para o grupo das IES públicas, a integração é mais acessível, seus *habitus* e ambiente proporcionam melhor acesso sem tantas dificuldades, daí as respostas ‘muito fácil’ com percentagem de 9,2% e ‘fácil’ 15,2%. Podem ouvir

reproduções de constrangimento, mas isso não os perturba, preferem utilizar uma linguagem literária (alardeando ou simulando conhecimento sobre o assunto exposto).

***Como qualifica a qualidade da sua universidade?*** [  $\chi^2(4) = 219.487, p = .001$  ] a proporção de estudantes que avalia a qualidade da universidade que frequenta como ótima é significativamente mais elevada nos estudantes das IES privadas (33.3% vs 6.2% das públicas) e, em ambos os casos, cerca de 50% as avaliaram como boas, enquanto os das públicas a avaliaram em maior proporção como regular (38% vs 14.7%) ruim (4.8% vs 0.3%) ou péssimo (0.9% vs 0.1%).

Não deixa de ser curioso que uma percentagem tão elevada dos estudantes das IES privadas (cerca de um terço) tenha classificado a sua escola como ótima, vs apenas 6,2% das públicas e, em contrapartida, apenas cerca de 15% as tenham considerado regular vs 38% das públicas. Estes números são contraintuitivos. No entanto, eles estão alinhados com os das respostas às questão seguinte, relativa à apreciação que ambos os grupos fazem das políticas sociais públicas de apoio ao acesso ao ensino superior: “*Como qualifica (vc e sua família) o acesso ao E.S. através do Prouni/FIES ?*”, questão colocada aos alunos de IES privadas, ou “*Como qualifica (vc e sua família) o acesso ao E.S. através do Prouni/Cotas?*”, questão colocada aos alunos de IES públicas. Neste caso, em ambos os grupos, a maioria declarou-se “satisfeito” (52,47 nas IES privadas e 44,8% nas públicas), 33,2% dos alunos das privadas, declararam-se Muito satisfeitos, contra apenas 12,6% dos seus colegas das públicas. Em contrapartida, declaram-se indiferentes 33,1% dos alunos das públicas e 11% dos das privadas. Também aqui encontramos a grande maioria dos alunos das IES privadas satisfeitos ou muito satisfeitos (cerca de 86%) e outra maioria de alunos das IES públicas, apenas “satisfeitos ou indiferentes” (78%). Desta forma, parece que os alunos das IES privadas são menos críticos e mais benevolentes relativamente às instituições que frequentam.

Observando e analisando a tabela 6.6, podemos talvez afirmar, em síntese, que o grupo público sente-se com muito mais autoestima do que o grupo privado, por outro lado podemos dizer que a procura pelo acesso e curso superior apenas faz parte de um ritual de acesso a alguns capitais por parte do grupo privado, tendo em causa a idade de entrada e conclusão ao ensino superior, até bem pouco tempo não muito distante o acesso pela classe desfavorecida ao ensino superior não passava de um sonho, sonho de um dia a família e os pais chamarem o filho de senhor doutor. Souza (2009, p. 99), para explicar a reprodução da falta de estímulo da geração mais pobre e necessitada de políticas sociais afirma “Ele sabe muito bem (ou deveria saber) que a enorme maioria desses meninos já nascem condenados. Nascem filhos de pais (apenas de mães, quase sempre) miseráveis não só economicamente, mas carentes de



autoconfiança, de autoestima e sem ter internalizadas as condições psicossociais para ganhar a vida numa sociedade competitiva”.

Será que o ambiente proporciona felicidade e autoestima? Quando analisamos as respostas dos estudantes das IES privadas sobre o rompimento dos *habitus*, o acesso à educação superior, o trabalho e emprego, a mão de obra especializada, o que encontramos são respostas de baixa estima, principalmente ao responderem que o ensino superior e as políticas públicas de acesso nada contribui ou contribuiu para com ingresso nas IES, claro que há uma percentagem que afirma que ter um curso superior diferencia na procura de trabalho, mas quando comparamos com os resultados do ensino público encontramos resultados menos impressionante e por outro lado a percentagem comparada aos estudantes públicos quase sempre são inferiores.

## **6.8 Análise por Curso / Departamento das Opções Adotadas no Ingresso (*Sem a universidade o que estaria fazendo?*) e Renda Familiar**

### **6.8.1 Opções Adotadas no Ingresso, por Curso/Departamento**

A proporção de estudantes do ensino superior privado que afirmaram que sem a universidade estariam provavelmente empregados, ver tabela 6.7, é significativamente mais elevada para os estudantes do CCES (Ciências Econômicas e Sociais) (61.4%), Artes, Humanas e Letras (44,4%) e Tecnologia e Engenharias (34,7%) ou à procura de emprego (em torno de 20% em cada um de todos os cursos). Uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do CCS Ciências e Saúde indicam que seriam apenas estudantes (63.9%). Mesmo assim, 18,3% deles esperariam estar empregados e 17,8% procurando emprego. Emprego ( $\chi^2(6) = 138.409, p = .001$ ). Conjectura-se que a propensão para procurar trabalho caso não pudesse estar a estudar terá tanto a ver com o capital económico e cultural baixo como com a existência de oportunidades de trabalho pouco exigentes em formação académica.

Tal como aconteceu com os alunos das IES privadas, mas com valor mais baixo, a proporção de estudantes do ensino público que afirmam que sem a universidade estariam provavelmente empregados, ver tabela 6.8, é significativamente mais elevada nos estudantes do CC Econômicas Sociais (40.7%), enquanto uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do CCS Ciências e Saúde indicam que seriam apenas estudantes (90.4%, menos do que os 63,9% no caso de IES privadas),  $\chi^2(6) = 78.786, p = .001$ . Para os estudantes do conjunto dos cursos das IES públicas a propensão para serem apenas estudantes é elevada (62,9%, vs 33,3% nas IES privadas). Mas ela é maior nas ciências da Saúde, seguida pelas

Tecnologias e Engenharias e pelas Artes, Humanas e Letras, tal como nas IES privadas, provavelmente por razões similares.

**Tabela 6.7 – Sem a Universidade... (por Curso/Deptº) - IES privadas**

		Curso Depto				Total
		CCEcon &Soc	CCS Saúde	CCT Tecnol	CCH Letras Artes	
Empregado	Freq.	243	35	17	63	358
	% Situação	67,9%	9,8%	4,7%	17,6%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>61,4%</b>	<b>18,3%</b>	<b>34,7%</b>	<b>44,4%</b>	<b>46,0%</b>
A procura de emprego	Freq.	83	34	12	32	161
	% Situação	51,6%	21,1%	7,5%	19,9%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>21,0%</b>	<b>17,8%</b>	<b>24,5%</b>	<b>22,5%</b>	<b>20,7%</b>
Apenas Estudante	Freq.	70	122	20	47	259
	% Situação	27,0%	47,1%	7,7%	18,1%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>17,7%</b>	<b>63,9%</b>	<b>40,8%</b>	<b>33,1%</b>	<b>33,3%</b>
<b>Total</b>	Freq.	<b>396</b>	<b>191</b>	<b>49</b>	<b>142</b>	<b>778</b>
	% Situação	50,9%	24,6%	6,3%	18,3%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 6.8 – Sem a Universidade... (por Curso/Deptº) - IES públicas**

		Curso Depto				Total
		CCES	CCS Saúde	CCT Tecnol	CCH Letras Artes	
Empregado	Freq.	79	2	29	25	135
	% Situação	58,5%	1,5%	21,5%	18,5%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>40,7%</b>	<b>2,4%</b>	<b>14,2%</b>	<b>20,8%</b>	<b>22,5%</b>
A procura de emprego	Freq.	31	6	29	22	88
	% Situação	35,2%	6,8%	33,0%	25,0%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>16,0%</b>	<b>7,2%</b>	<b>14,2%</b>	<b>18,3%</b>	<b>14,6%</b>
Apenas Estudante	Freq.	84	75	146	73	378
	% Situação	22,2%	19,8%	38,6%	19,3%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>43,3%</b>	<b>90,4%</b>	<b>71,6%</b>	<b>60,8%</b>	<b>62,9%</b>
<b>Total</b>	Freq.	<b>194</b>	<b>83</b>	<b>204</b>	<b>120</b>	<b>601</b>
	% Situação	32,3%	13,8%	33,9%	20,0%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

#### 6.8.2 Níveis de Renda Familiar, por Curso/Departamento

Nas IES privadas (Tabela 6.9), encontramos uma proporção significativamente mais elevada de estudantes no CCH Letras, Humanas e Artes com rendimentos familiares mais baixos (68.6%),

e de estudantes do CCS Ciências e Saúde com rendimentos familiares de 10 até 20 salários mínimos (35%),  $\chi^2 (12) = 45.854$ ,  $p = .001$ , significando maior prestígio e expectativas sociais e profissionais (econômicas) relativamente ao segundo, justificando maior investimento pelas famílias com meios para tal. Desta forma, confirma o que diz Krames (2010, p. 17), “As políticas de ampliação do acesso à educação superior são vistas como sinônimo de acesso ao sistema conforme a posição de classe de cada um: aos bem-nascidos garantem-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso – nem mesmo a permanência – às instituições e aos cursos menos prestigiados”.

**Tabela 6.9 – Rendimento familiar por Curso Deptº - IES Privadas**

		Curso Depto				Total
		CCES	CCS Saúde	CCT Tecnol	CCH Letras Artes	
Até 3 salários mínimos	Freq.	157	58	16	81	312
	% Renda familiar	50,3%	18,6%	5,1%	26,0%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>42,1%</b>	<b>31,9%</b>	<b>37,2%</b>	<b>68,6%</b>	<b>43,6%</b>
Mais de 3 até 10 salários mínimos	Freq.	153	83	21	30	287
	% Renda familiar	53,3%	28,9%	7,3%	10,5%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>41,0%</b>	<b>45,6%</b>	<b>48,8%</b>	<b>25,4%</b>	<b>40,1%</b>
Mais de 10 até 20 salários mínimos	Freq.	43	28	3	6	80
	% Renda familiar	53,8%	35,0%	3,8%	7,5%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>11,5%</b>	<b>15,4%</b>	<b>7,0%</b>	<b>5,1%</b>	<b>11,2%</b>
Mais de 20 até 30 salários mínimos	Freq.	12	9	2	1	24
	% Renda familiar	50,0%	37,5%	8,3%	4,2%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>3,2%</b>	<b>4,9%</b>	<b>4,7%</b>	<b>0,8%</b>	<b>3,4%</b>
Mais de 30 salários mínimos	Freq.	8	4	1	0	13
	% Renda familiar	61,5%	30,8%	7,7%	0,0%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>2,1%</b>	<b>2,2%</b>	<b>2,3%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,8%</b>
Total	Freq.	373	182	43	118	716
	% Renda familiar	52,1%	25,4%	6,0%	16,5%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Por sua vez, nas IES públicas, ver tabela 6.10, encontramos uma proporção significativamente mais elevada de estudantes do CCH letras e artes com rendimentos familiares mais baixos (47.1%),  $\chi^2 (12) = 34.277$ ,  $p = .001$ .

## 6.9. Os Estudantes Inquiridos

Logo após um longo percurso de seis meses (6 meses) de pesquisa de campo na região do Maranhão, na capital metropolitana de São Luis, Brasil, recolhemos um total de 787

inquiridos nas Instituições de Ensino Superior Privado, em diversos cursos de graduação, já em fase de finalização do curso. O propósito era confrontar os resultados das informações recolhidas com as perguntas de partida da tese e interpretá-los relativamente ao efetivo impacto das políticas sociais percebido pelos seus destinatários. Encontramos nos dados recolhidos uma variedade de perfis sociais, dos alunos investigados e suas origens familiares sugerindo prevalência das forças estruturais sobre a agência, conforme ao esperado. Na recolha de dados dos alunos da rede pública de ensino superior obtivemos um total de 613 respostas, também com um número bem expressivo de cursos, muito mais variados do que a rede privada, incluindo mais cursos de tecnologia e saúde, que requerem maior investimento por parte das IES e, no caso da saúde, das famílias. Somando o número total de alunos tanto na rede pública e privada contabilizamos, como também já se referiu, 1400 inquiridos.

**Tabela 6.10 – Rendimento familiar por Curso Deptº - IES Públicas**

		Curso Depto				Total
		CCES	CCS Saúde	CCT Tecnol	CCH Letras Artes	
Até 3 salários mínimos	Freq.	53	18	47	56	174
	% Renda familiar	30,5%	10,3%	27,0%	32,2%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>27,0%</b>	<b>21,7%</b>	<b>23,6%</b>	<b>47,1%</b>	<b>29,1%</b>
Mais de 3 até 10 salários mínimos	Freq.	75	35	92	44	246
	% Renda familiar	30,5%	14,2%	37,4%	17,9%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>38,3%</b>	<b>42,2%</b>	<b>46,2%</b>	<b>37,0%</b>	<b>41,2%</b>
Mais de 10 até 20 salários mínimos	Freq.	45	22	35	11	113
	% Renda familiar	39,8%	19,5%	31,0%	9,7%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>23,0%</b>	<b>26,5%</b>	<b>17,6%</b>	<b>9,2%</b>	<b>18,9%</b>
Mais de 20 até 30 salários mínimos	Freq.	15	7	17	4	43
	% Renda familiar	34,9%	16,3%	39,5%	9,3%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>7,7%</b>	<b>8,4%</b>	<b>8,5%</b>	<b>3,4%</b>	<b>7,2%</b>
Mais de 30 salários mínimos	Freq.	8	1	8	4	21
	% Renda familiar	38,1%	4,8%	38,1%	19,0%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>4,1%</b>	<b>1,2%</b>	<b>4,0%</b>	<b>3,4%</b>	<b>3,5%</b>
Total	Freq.	196	83	199	119	597
	% Renda familiar	32,8%	13,9%	33,3%	19,9%	100,0%
	<b>% Curso depto</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Na capital metropolitana de São Luis há 3(três) Institutos de Ensino Superior Público e 14 Institutos de Ensino Superior Privado. No último censo (de 2014) divulgado pelo MEC, através do INEP, no País contabilizava um total de 6.486.171 estudantes matriculados em todo território nacional. Como o nosso caso específico é o Estado do Maranhão, mais precisamente a área metropolitana da capital, o número total de estudantes roda em torno de 77.629 estudantes

matriculados, sendo 25.760 na rede de ensino público e 51.869 na rede de ensino privado. Atenção que o número de concluintes/finalistas, neste caso a representação de nossa pesquisa é bem mais interessante para a conclusão de nosso trabalho, o número é bem representativo de nossos alunos inquiridos. Dentro da área metropolitana de São Luís o número de alunos concluintes conforme os dados do INEP no ano de 2014 são: 7.147 finalistas (dos quais inquirimos 19,6%), destes 2.146 são estudantes da rede pública (inquirimos 28,6% deles) e 5.001 são da rede privada (inquirimos 16% destes, por recusa de colaboração por algumas IES pertencentes a entidades mantenedoras de fins lucrativos).

As médias de idade dos alunos inquiridos nas várias IES Privadas varia entre 20 a 26 anos, ver a Tabela 6.11. Este intervalo de variação é atribuído ao tipo de curso pois há cursos mais curtos, de três anos, e outros de 4 a 5 anos, podendo os cursos da área médica a 7 anos. Então, para um aluno com 17 a 18 anos que pleiteia uma vaga num curso pode esperar chegar a ser finalista do curso e concluir com 20 a 21 anos, nos cursos de duração de 3 anos ou menos, e até 26 ou 27 anos nos mais longos.

**Tabela 6.11 - Cursos e idades dos inquiridos na rede privada**

Curso (graduação)	Idades dos entrevistados					
	Frequ. (Nº)	Média de idades	Desvio padrão	Idade Mínima	Idade Máxima	Intervalo de Idades
Administração	131	30,5	8,5	20	59	39
Biomedicina	10	22,1	2,9	20	29	9
Ciências Contábeis	17	27,8	7,4	20	40	20
Direito	93	30,0	7,4	19	47	28
Enfermagem	50	26,1	5,0	20	39	19
Engenharia de Petróleo	10	22,1	2,1	20	26	6
Engenharia de Produção	39	23,9	4,5	19	41	22
Farmácia	20	27,9	5,8	22	41	19
Fisioterapia	40	24,4	5,4	20	42	22
Fonoaudiologia	36	23,0	3,9	19	37	18
Nutrição	38	23,6	5,6	19	40	21
Pedagogia	145	31,9	9,2	19	65	46
Serviço Social	84	34,6	8,1	21	55	34
Tecnologia em Logística	34	33,0	8,3	19	51	32
Tecnólogo em Gestão de Processos Gerenciais	16	29,6	9,1	19	49	30
Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos	24	30,6	6,8	20	43	23
<b>Total</b>	<b>787</b>	<b>29,3</b>	<b>8,3</b>	<b>19</b>	<b>65</b>	<b>46</b>

Fonte: Inquérito da Pesquisa de Campo em 2016 – São Luís – MA – Brasil

Segundo Bourdieu (1989, p. 21), “Dirigir uma pesquisa tem a responsabilidade direta dela: o que implica que se trabalhe na preparação do questionário, na leitura dos quadros estatísticos ou na interpretação dos documentos, que se sugiram hipóteses quando for caso disso, etc.”. Podemos refletir melhor, analisando a tabela 6.11, sobre as razões para as diferentes idades média, mínima e máxima dos entrevistados dos diferentes cursos de graduação. Há que lembrar que os alunos alvo eram do último período de cada curso, mas a maioria dos inquiridos foi do penúltimo, porque em muitos cursos há estágios curriculares obrigatórios, que precisam ser realizados para concluir o grau e que têm lugar fora do ambiente escolar onde ministramos o inquérito.

Embora o processo de seleção de inquiridos tenha tido que ser sistemático em lugar de aleatório, por conveniência das IES que nos concederam acesso, consideramos que na tabela 6.11 temos uma amostra representativa da população de alunos universitários alvo e seus respectivos cursos, consistentes com os dados sociais e acadêmicos globais a nível nacional e, mais particularmente, da área geográfica de S. Luís do Maranhão, obtidos do IBGE e de outras fontes e já antes referidos. Verifica-se que algumas áreas, principalmente a área humana,

aparece com estudantes de idades bem superiores a outras áreas, como é o caso do curso de administração, apresenta alunos com mínimo de 20 anos e com máximo 59 anos (um intervalo de idades de quase 40 anos). Também é esse o caso do curso de Pedagogia que aparece estudantes com mínimo 19 e máximo 65 anos (um intervalo de idades de 46 anos). Engenharia de Petróleo e Biomedicina são os cursos procurados por estudantes mais novos de modo que os finalistas do primeiro chegam a concluir o curso com idades entre 20 e 26 anos e, os de Biomedicina entre 20 e 29 anos, por outro lado as famílias destes estudantes apresentam um rendimento superior aos outros estudantes de outros cursos.

A idade é geralmente considerada um capital por significar experiência e maturidade mas quanto mais tarde o estudante ingressa no Ensino Superior, mais eles tende a ter dificuldades e confrontar-se com possíveis déficits, devido as deficiências, desatualização ou esquecimento da sua formação escolar anterior e perda de hábitos e técnicas de estudo, embora possa ter adquirido outras competências, relevantes para o campo profissional mas nem sempre para o campo acadêmico. A situação será pior quando o estudante trouxer um *habitus* com fraco capital econômico, cultural e social, “inadequado” ao campo acadêmico e bastante “consolidado”, o que também lhe restringirá as alternativas na procura de emprego e trabalho e reduzirá a sua “ductilidade” mental para adquirir novas perspectivas. principalmente se estas conflituarem com esse seu *habitus* de origem e referência.

Na procura e nas oportunidades sociais de trabalho e emprego, o que mais pesa na vida do futuro profissional é a idade versus experiência de trabalho na área de formação. Caso o formando tenha uma carreira na área construída com elevado tempo de dedicação e trabalho, a inserção no posto de trabalho é menos penosa. Quando a formação não combina com o tempo de trabalho e experiência, o fardo é bem mais difícil. Os dados recolhidos quanto a idades de entrada e conclusão do curso dos estudantes das redes privadas de ensino superior não surpreendem dado que a procura pelas IESp provém, em boa medida, de indivíduos com grau superior mas que não desejam passar novamente pelo crivo das avaliações de entrada das universidades públicas ou de indivíduos que obtiveram oportunidade de crescimento no trabalho e visam garantir o posto de trabalho ou preparar-se para assumir novas responsabilidades. Outros casos decorreram do aquecimento da economia do Brasil durante o período de 2004 até 2013. Conforme dados publicados, no ano de 2004, o PIB do Brasil apresentava um crescimento de 5,7%; 3,1% no ano de 2005; 4,0% em 2006; 6,0% em 2007; 5,0% no ano de 2008 (ano do colapso do Banco Lehman Brothers); 7,6% em 2010 (pleno período da crise que se seguiu ao colapso do sistema financeiro mundial em 2008). Começou a arrefecer” só no ano de 2011 com um crescimento do PIB de 3,9%; 1,8% no ano de 2012 e 2,7%, no ano de 2013, logo após a eleição e a impugnação da Presidente do Brasil em 2014 e 2015. Com a ajuda das manifestações populares contra o atual governo, o país entrou numa crise política profunda que afeta os

principais poderes legislativo, judiciário e executivo, e os pontos principais da economia, principalmente os setores industriais e extrativos, com quedas nos investimentos internos e externos, com cortes e tributos acrescidos as empresas e os cidadãos.

Comparativamente com a anterior, na Tabela 6.12 identificamos o número de inquiridos na rede publica e os seus respectivos cursos e idades. São 30 cursos no total, mas como não tivemos acesso algumas IES, ~ um pequeno número de cursos oferecidos por IES públicas da área não constam na lista. De qualquer forma a variedade de cursos oferecidos pelas IES públicas é maior do que nas privadas porque às aquelas que apresentam estruturas grandes e visam o desenvolvimento econômico e social da região e/ou do país e não têm finalidade de lucro. Os cinco cursos com maior representação na nossa amostra de estudantes de IES públicas foram: Administração (71 estudantes), Medicina Veterinária (58), Engenharia Química (44), Arquitetura e Urbanismo, Psicologia e Arquitetura e Urbanismo (*ex aequo* (igual pra todos), com 39 inquiridos) e Direito (36). Os menos representados foram Ciências Imobiliárias (1, apenas), Letras, Letras Inglês, Francês e Espanhol, (o primeiro com 3 inquiridos, o segundo com 5 e os outros dois com 6). Esta distribuição não foi deliberadamente aleatória mas resultou um tanto aleatória pelo fato, já referido, de em algumas instituições só termos conseguido acesso a turmas específicas em datas específicas e noutras termos tido que interpelar os estudantes em espaços públicos, além de haver cursos com estudantes ausentes, por exemplo, em estágios e, em algumas IES públicas terem acontecido greves prolongadas do corpo docente e ocupações por parte dos estudantes no ano de 2016.

Nas Tabelas 6.11 e 6.12 também encontramos o número de alunos entrevistados por curso, no setor privado e público, respectivamente. Podemos destacar os cursos de Pedagogia e Administração do privado, cuja representação, em quantidade de alunos, é bem maior comparados com outros cursos. Também o número de turmas e de procura por parte dos futuros estudantes também é bem maior, o que levanta a hipótese de ter uma boa representação ativa de estudantes. Outra curiosidade é que todas as IES privadas oferecem os cursos em questão, diferente dos cursos da área da saúde que reduz o número de oferta e turmas, vale o conceito para as áreas exatas como engenharias.



**Tabela 6.12 – Cursos e idades dos inquiridos na rede pública**

Curso (graduação)	Idades dos entrevistados					
	Frequ. (Nº)	Média de idades	Desvio padrão	Idade Mínima	Idade Máxima	Intervalo de Idades
Administração	71	25,1	6,2	19	51	32
Arquitetura e Urbanismo	39	23,0	1,9	20	29	9
Biblioteconomia	21	26,5	7,7	19	50	31
Ciências Contábeis	11	27,0	5,0	21	37	16
Ciências Econômicas	22	22,6	2,3	19	27	8
Ciências Imobiliárias	1	24,0	.	24	24	
Ciências Sociais	10	26,6	6,8	20	40	20
Curso de Form. de Oficiais -	27	25,4	3,8	20	32	12
Design Industrial	27	21,7	2,3	19	29	10
Direito	36	23,2	3,0	20	34	14
Engenharia Agrônoma	16	23,5	2,0	20	28	8
Engenharia Civil	22	22,3	1,8	20	27	7
Engenharia Mecânica	31	21,5	2,9	19	35	16
Engenharia Química	44	21,8	2,1	19	31	12
Farmácia	11	21,8	1,3	20	25	5
Filosofia	9	26,2	10,9	19	54	35
Geografia	15	26,2	5,2	21	39	18
Interdiscipl. em Ciênc. e	7	23,0	4,5	20	33	13
Letras	3	23,6	5,7	19	30	11
Letras Espanhol	6	21,6	2,4	18	24	6
Letras Francês	6	27,5	7,9	19	38	19
Letras Inglês	5	24,2	7,0	19	36	17
Medicina Veterinária	58	21,9	1,7	19	28	9
Música	7	34,7	13,1	21	53	32
Odontologia	15	26,1	9,4	22	60	38
Pedagogia	34	24,9	5,5	17	39	22
Psicologia	39	24,4	4,4	20	41	21
Química	9	25,5	7,5	21	45	24
Química Industrial	11	25,1	4,2	21	36	15
<b>Total</b>	<b>613</b>	<b>23,9</b>	<b>5,1</b>	<b>17</b>	<b>60</b>	<b>43</b>

Fonte: Inquérito da Pesquisa de Campo em 2016 – São Luís – MA – Brasil

Olhando, na tabela 6.12, à distribuição de idades dos estudantes inquiridos em IES públicas, por curso, encontramos um panorama um pouco diferente dos das privadas. Enquanto, nas IES privadas, encontramos uma idade média global de 29,3 anos, com desvio padrão de 8,3, nas públicas a média foi apenas 23,9 anos e o desvio padrão 5,1, ou seja, idade mais baixa (mais jovens) menor variação de idades. O único curso com média de idades acima dos 30 anos foi o de música, com apenas 7 alunos, mas grande amplitude de idades (o mais jovem com 21 anos e o mais velho com 53). Dos 30 cursos, só os inquiridos em 6 deles, apresentaram distribuições de idades com desvio padrão superior a 6 anos: Administração, Biblioteconomia, Ciências Sociais,

Filosofia, Letras (Francês e Inglês), Música, Odontologia e Química – cinco deles com menos de 10 alunos, mas com diferenças substanciais de idades. Em síntese, na nossa amostra, os alunos das IES públicas dos cursos a que tivemos acesso são, em média e na maioria dos cursos, mais jovens dos que os das IES privadas e, embora em alguns cursos haja variedade de idades, ela é menor do que nos cursos das IES privadas.

Para futuro, a previsão que temos em relação ao número de matrículas em IES, tanto privadas como públicas é de que, nos próximos anos, decresça em ambas, devido a falta de investimentos nas redes federais de ensino superior, por redução inclusão dos programas de inclusão social no ensino superior, Prouni, Cotas e outros tipos de acesso social e por agravamento da situação econômica da classe média baixa ascendente e, provavelmente, de parte da própria classe média. Com a falência da construção civil, a economia brasileira ficou mais dependente de exportações de *commodities*, como produtos agroindustriais não transformados e das indústrias extrativas os quais são muito suscetíveis ao crescimento dos grandes espaços econômicos internacionais onde se perspectivam riscos grandes de redução do comércio global e consequentemente do crescimento, além da contenção de graus muito elevados de endividamento e liquidez que precisa de ser “enxugada”. Assim, face ao congelamento por 20 anos de todos os gastos públicos, exceto o serviço de dívida, a falência de dois Estados (Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e o risco de falência de outros, surge como premonitório o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro onde se encontra em atraso a conclusão do ano letivo de 2017 por falta de pagamento salarial aos professores, diretores de curso, reitoria, administração e outros pagamentos terceirizados<sup>38</sup>. Isto é, nacionalmente, extremamente preocupante. Carneiro (1996, p.318), por exemplo, nos diz que “A educação passa a ser encarada como a principal determinante da reversão da pobreza estrutural e o único fator que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o ‘circulo de ferro da exclusão;’ formulação com base na asserção evidente de que, de outro modo, a pobreza socializa inevitavelmente para a continuação da pobreza”. É esse papel da educação que está sob enorme risco.

A Tabela 6.13, apresenta como os 787 alunos inquiridos de IES privadas se distribuem no acesso (ou não) a benefícios para facilitação do acesso ao Ensino Superior. A primeira linha da tabela dá, para cada tipo de benefício, o número de estudantes que respondeu “Sim” quando se perguntou se tinha esse benefício e a segunda linha os que se abstiveram de responder, significando que não tinham o benefício em questão. A terceira linha é uma soma de controle, em todos os casos igual ao número de inquiridos. Uma soma horizontal, das respostas “Sim” a todas as possibilidades, totaliza 805, ou seja 18 “a mais” do que o número de 787 inquiridos.

---

<sup>38</sup> Pode-se acompanhar a noticia pela internet no dia 08-08-2017: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/08/2017-ainda-nao-comecou-na-uerj-inicio-do-ano-letivo-foi-adiado-de-novo.html>

Portanto houve 18 estudantes (2,3% do total), ou menos, que fizeram mais do que uma escolha e, por isso, o cálculo de percentagens na horizontal é feito relativamente ao total de inquiridos (787) e não ao total de resposta, senão seria (ligeiramente) enviesado. Verifica-se assim que 308 dos 787, ou seja 39,1%, responderam beneficiar do FIES, o Fundo de Financiamento Estudantil). A segunda fonte de ajuda mais importante é a sua família, à qual recorrem 17,3% dos inquiridos. A terceira fonte de ajuda, são bolsas (por vezes na forma de “descontos”, parciais ou totais no valor das mensalidades, de que beneficiam quase 11%. O Prouni, apesar de socialmente notório, surgiu em quarto lugar, sendo que menos de 10% dos nossos inquiridos declararam beneficiar dele. Cerca de 5% declaram ter outros apoios e quase 20% não terem nenhum.

**Tabela 6.13 –Estudantes de IES privadas e tipos de auxílio estudantil a que recorrem**

Descrição		1 – Finan- ciamento Estudantil (FIES)	2 - Prouni perma- nente	3 - Ajuda familiar	4 - Bolsa integral ou parcial da própria instituição (inclui descontos em mensalidades)	5 - Bolsa integral ou parcial de entidades externas	6 - Outros	7 – Nenhum
<b>Número e % de respostas SIM</b>	<b>Nº %</b>	<b>308</b>	<b>63</b>	<b>136</b>	<b>95</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>155</b>
		39,1%	9,3%	17,3%	10,8%	1,1%	5%	19,7%
	<b>Não Resp</b>	479	724	651	692	778	748	632
<b>(Soma de Controlo)</b>		<b>(787)</b>	<b>(787)</b>	<b>(787)</b>	<b>(787)</b>	<b>(787)</b>	<b>(787)</b>	<b>(787)</b>

Fonte: Inquérito da Pesquisa de Campo, 2016.

O número de inquiridos que declararam terem ‘nenhum’ apoio ou ‘outros’ suscita algumas conjecturas. Assim, pode tratar-se de alunos trabalhadores ou de alunos que não quiseram explicitar a sua situação, ou ainda de alunos cujas mensalidades são pagas pelas empresas em qual trabalham, ou ainda recebem ajuda de amigos. Verificamos, por consulta à nossa base de dados de respostas à nossa pesquisa de campo, que os estudantes que declararam a “categoria Prouni” são, em geral, alunos advindo das escolas públicas e que participaram da avaliação do Enem (exame nacional de ensino médio) o que indicia melhor capital cultural, pela avaliação do exame. Por outro lado, o número de bolsas Prouni a oferecer por cada IES privada é decidido pela própria IES, pois são elas que decidem o número de bolsas a propor à entidade gestora do “Programa” para seus candidatos a alunos e conforme o que decreta o programa. Por outro lado, as bolsas ofertadas pelas próprias IES privadas, na sua maioria são descontos, no máximo, de 30% do valor da mensalidade e variam de ano para ano; por outro lado, os alunos beneficiados não podem atrasar as mensalidades e não podem reprovar nas disciplinas do curso e têm que satisfazer outras restrições conforme constar nos editais.

Apesar do autor Almeida (2014, p. 58, 67 e 89) afirmar que o setor do ensino privado no Brasil é bastante lucrativo e que o Estado é a poupança garantida destes magnatas da educação, e que o dinheiro proporcionado a estes investidores seria mais bem empregado nas

Instituições Públicas, o autor esquece-se de informar que, nas Instituições públicas, as grandes dificuldades aparecem logo na entrada destes alunos oriundos de escolas periféricas com baixíssimo rendimento escolar e em boa parte por falta de acompanhamento dos professores e direção e familiares, reproduzindo desta forma o principal assunto de nossa abordagem, o *habitus* que é bem visível nas Instituições Públicas de qualidade e nos cursos elitizados.

Face aos números que agora obtivemos, verificamos haver algum exagero da parte do mesmo autor quando ele afirma que “a partir de uma articulação com a discussão anterior de peso e forças do setor privado lucrativo na imposição do modelo de graduação do país, é possível verificar que o Programa Universidade para Todos mantém o financiamento público indireto ao segmento privado com fins lucrativos no campo da educação superior. Porém, agora o faz trocando isenções fiscais pelas bolsas estudantis. Desta forma, traz em sua própria estrutura elementos “velhos” – a sustentação da hegemonia na graduação brasileira do modelo privado lucrativo – e “emergentes” – permitindo uma tímida e fraca regulação dos benefícios dados a esse mesmo setor. Assim, alguns estudiosos destacam, de forma precisa, como a adesão ao Prouni, ou ao FIES, possibilita vantagens comparativas justamente para as instituições com finalidades lucrativas. Mesmo verificando-se um incentivo (benefício financeiro) significativo para as Instituições privadas, o estudante também beneficiaria ao passar a ser incluído dentro das estruturas universitária que, até há bem pouco tempo, eram ambientes quase exclusivos de famílias beneficiadas pelo Estado e suas regalias.

Tudo o que o estudante socialmente desfavorecido traz como herança já o marginaliza diante do sistema *habitus* instalado nos campos universitários, sua classe social é uma das formas de o distanciar das outras classes, o próprio termo utilizado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, que divide e define as classes econômicas (última alteração de 2015) como: A1, B1, B2, C1, C2, D-E, determina o distanciamento e os posiciona diante dos que se encontram dentro da classe, como é o caso do B1 e B2. Mesmo sendo B, há os que obtêm mais assistência, aceitação e benefícios do que outros. Podemos ressaltar que, sem o investimento público, as empresas não adeririam aos programas nem tão pouco assumiriam riscos. Desta forma, ainda hoje, o governo atual continua fazendo investimentos, mas muito menos. Durante o ano de 2016, houve um corte orçamentário muito drástico no Ministério da Educação do Brasil, ainda não sabemos a dimensão do prejuízo e grau de consequente degradação das Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas.

Como forma de entender o peso de capitais de acesso ao ensino superior e ao emprego, decidimos trazer a debate a Etnia que é sempre um tema controverso, mormente num país onde a cor da pele é ainda muito associada com privilégio social e existe muito preconceito racial tácito, embora veementemente negado por muitos por ser “constrangedor”, “de mau

gosto” ou “politicamente incorreto, dado que as memórias e cicatrizes da escravatura e os massacres de indígenas e invasões de reservas e de terras “quilombolas” estão bem presentes porque continuam a ocorrer. Além disso, em quase todos os estados, a estratificação social está tendencialmente associada ao dinheiro e à cor da pele. Daí que se tenha perguntado aos inquiridos como se considerava em termos de etnia e não qual a sua etnia ou raça. Declarado pelo PNUD 2016<sup>39</sup> como o décimo país mais desigual do Mundo, a herança histórica da escravidão dos trabalhadores negros no Brasil ainda é persistente mesmo nos tempos atuais, podemos ser mais sinceros colocando em discurso o tema de um Projeto de Lei (6442/2016), que a bancada ruralista no congresso brasileiro tenda aprovar, desta forma querem a redução dos direitos trabalhista e o trabalho servil. A história retorna dando seguimento ao que chamamos de dicotomia “casa grande” vs. “senzala”, no Brasil nunca findou-se, assim como no mundo, a mão de obra negra ou latina, passa a ter um papel meramente de trabalho escravo, onde os senhores da terra e do capital proporcionam os interesses a agenda governamental, a preferência pelo *status quo*, continuar a reprodução das famílias beneficiadas pelas forças de trabalho da minoria analfabeta e trabalhadora. Podemos entender melhor o assunto com o texto de Mendes (2016, p. 104), “Dentre os paralelos identificados na construção imagética da narrativa, destacamos a oposição entre a casa-grande e a senzala, desenhada através de uma analogia com seus “pares atuais”, a saber, “Sala-de-Estar” (com os donos da casa e seus convidados) e a cozinha (com as empregadas domésticas). Enquanto os dois primeiros elementos de ambos os casos são espaços de propriedade dos brancos, os posteriores são habitados pelo trabalhador braçal negro, em condições de precarização ..., até de humilhação. Os negros, todos uniformizados, não devem invadir os espaços dos brancos, pois estão ali apenas para servir, não devendo, sob hipótese alguma, chamar atenção ou adotar qualquer postura ativa em relação a seus empregadores”.

Por isso decidimos criar, no Programa SPSS uma variável com o nome Etnia\_peso, visando identificar o grau de privilégio e os capitais do inquirido por etnia, conforme percepção social corrente no *habitus* predominante no Brasil. Assim, classificamos com “privilégio máximo” os respondentes que responderam “branco” à questão “como se considera em termos de etnia” e “privilégio mínimo” quem respondeu “negro” a essa questão. Classificamos da seguinte forma as outras alternativas de etnia: “Pardo/mulato” como “privilégio médio-alto”, “Amarelo/ origem oriental” como “privilégio médio” e “Indígena ou de origem indígena” como “privilégio médio-baixo”. Destas classificações resultou a tabela 6.14. Nela evocamos os privilégios sociais percebidos, no meio social Maranhense, como herdados pelos inquiridos em função de sua etnia. Encontramos um número bem representativo de estudantes com privilégios médios, representando uma percentagem de 54,4% entre os inquiridos, neste caso os inquiridos

---

<sup>39</sup> Acessado em 05/09/17: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>

que responderam etnia de pardo ou mulato que constituem a maioria da população do estado do Maranhão, seguidos dos brancos e dos negros. Os indígenas estão sub-representados, em boa parte porque aqueles que saem das reservas e entram na “sociedade brasileira formal” e, assim, ganham carteira de identidade e cidadania e número fiscal, mas perdem, por exemplo, a proteção da FUNAI bem como a inimizabilidade e passam, geralmente, a classificar-se a si mesmos como “pardos”.

**Tabela 6.14 – Etnia dos inquiridos**  
**Etnia\_peso**

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	A - Privilégio mínimo (Negro)	125	15,9	15,9	15,9
	B - privilégio médio-baixo (indígena)	3	,4	,4	16,3
	C - privilégio médio (amarelo/oriental))	14	1,8	1,8	18,1
	D - privilégio médio-alto (pardo ou mulato)	428	54,4	54,6	72,7
	E - privilégio máximo (branco)	214	27,2	27,3	100,0
	Total	784	99,6	100,0	
	Ausente	3	,4		
Total		787	100,0		

Fonte: Inquérito da Pesquisa de Campo

Desta forma, a auto identificação étnica é não apenas ráticas, mas também, talvez em maior medida, de identidade cultural e de aspiração social (por isso, por exemplo, alguns mestiços afirmam-se brancos ou negros ou índios e, como se disse, alguns índios se declaram pardos). No Brasil, a Lei Nº. 7.716/1989 visa punir os crimes de discriminação e preconceitos de raça, cor e etnia. Entretanto os indivíduos sofrem essa discriminação tacitamente no momento do acesso ao ensino e emprego. Isso acontece de forma “natural” ou etnocêntrica, não verbalizada, por parte dos administradores do Estado, neste caso os grupos políticos e empresariais e industriais do País, que criam critérios e medidas de que, indiretamente resulta de fato a exclusão dos pobres e dos membros das etnias de menor privilégio. Desta forma, mesmo em termos de autoimagem e autoestima, é mais fácil para os inquiridos responderem que são pardos, mulatos ou brancos do que índios e negros. Quando o discurso acontece e o indivíduo se identifica como negro e índio, o processo burocrático de sua aceitação é automaticamente associado com a imagem de sujeito pobre, favelado, mentiroso, preguiçoso e mesmo “vagabundo”, QI baixo, família desestruturada, escravo, *macumbeiro* (praticante de religião

africana), feio, prisioneiro, traficante, ladrão e outros. Estas realidades dolorosas são frequentemente negadas porque correspondem a relações de força e ao sistema do *habitus* que, a cada dia, com a globalização se tornou mais visível e dinâmico e “politicamente incorreto” outra forma de dizer “indelicado”, mas que rapidamente transparece em situações de conflitos de interesses quando “estala o verniz”. Não deixa, todavia, de persistir (e têm sido tema de briga política em debates eleitorais) dado ser uma maneira de diminuir e dominar a mão de obra barata, sistematizar os critérios e legitimar os poderes do Estado, podendo ser flexibilizado só quando for do interesse da classe dominante, face às relações de força em cada momento.

## 6.10. Conclusão

Diferentemente de todas as pesquisas que referenciamos durante os estudos das políticas públicas sociais e econômica, a nossa é a única que confronta a reprodução dos capitais através do Estado e herdeiros privilegiados. Para melhor podermos responder às questões de pesquisa colocadas recolhemos dados empíricos e analisamos esses dados, buscando entender como e por onde os *habitus* se manifestam através de práticas e atitudes de personagens/estudantes que alcançavam a tão almejada carreira superior e através deles e da sua relação com campo acadêmico eles se aculturam ao buscar se fortalecer. Os comportamentos podem fugir aos padrões do ambiente de cada indivíduo dentro e fora do campo, mas os *habitus* e os capitais geram poderes, ações e práticas de comportamento dentro e fora do campo. Desta forma o Estado com o seu sistema educacional e o seu conjunto de iniciativas de políticas públicas envolvendo projetos com parcerias públicas e privadas, definem as estratégias utilizadas para a reprodução dos capitais, fortalecendo assim os *habitus*.

O sistema educacional do Brasil em todos os seus ciclos, da alfabetização até a entrada na universidade, tem como conteúdos programáticos os costumes, linguagem, cultura, etnia, música, lazer, história e alimentação, ‘branca europeia’, mesmo com o passar do tempo, com o multiculturalismo em exercício, desenvolvimento de pesquisa e conhecimento e história afro e índia, o Estado e suas agências regularizadoras e reprodutoras de opiniões continuam a levar os mesmos *habitus* dominantes dos herdeiros e donos dos capitais e atores dominantes do campo social aos órgãos reprodutores do Estado. A meritocracia prepondera diante das leis do Estado, apesar de as leis regulamentarem as formas legítimas para o exercício dos privilégios de classe. No mundo dos negócios quem manda são as grandes famílias herdeiras, agências internacionais e seus stakeholders, países detentores de armamento e industrializados, mas quem continua com a reprodução são os herdeiros e aprendizes da política e dos negócios, jovens herdeiros e ambiciosos, para alguns estudantes inquiridos da rede privada. Esta realidade do mundo dos negócios e da política, encontra-se bem distante da realidade dos estudantes emergentes que, mercê de políticas sociais e regulamentares dos mecanismos de acesso ao ensino superior,

chegam a frequentá-lo o ensino, grande parte deles condicionados, conforme esta pesquisa de campo, por significativos déficits de capitais. Mesmo com aculturação de capitais e o acesso ao ensino superior de qualidade, estes déficits não favorecem sua competitividade para a empregabilidade e a ascensão social, diante dos critérios apresentado pelo mundo dos negócios. Os estudantes típicos da rede privada, majoritariamente oriundo de classes menos favorecidas e de escolas públicas reconhecidamente subfinanciadas e mais “fracas”, quando comparados com os do ensino público, apesar de este atualmente admitir acessos através ENEM e, neste, reservar um percentual de lugares para os “cotistas”, apresenta uma idade superior (35,8% de 29-40 anos) na conclusão do curso, um rendimento dos agregados familiares inferior (43,6% de 253 – 760 euros, hoje bem mais baixo com subida do euro), não pratica e nem sabe falar outro idioma (72,8%) e sua formação adquirida apresenta menos valia no mercado (31,86 média, curso pedagogia). Alguns declararam que ter uma formação superior os ajuda na busca e garantia de emprego, entretanto houve, entre os inquiridos, uma percentagem significativamente elevada que afirmou que, caso não estivesse na universidade, estaria provavelmente trabalhando. Pesa entre eles a necessidade de garantir o sustento familiar, para eles garantir a continuação da vida dos seus (pais, mães e irmãos) é uma necessidade mais urgente do que pleitear uma vaga na universidade.

Analizamos os dados coletados a respeito dos perfis sociodemográfico dos estudantes, incluindo caracterização social das famílias, instituição, curso, formação inicial e participação cultural, econômica e social, confrontado com as práticas e reproduções dos *habitus* e capitais, dentro do campo universitário e no acesso aos programas políticos sociais ao ensino superior. Verificamos o funcionamento e as práticas dos *habitus* e capitais no alcance de uma vaga ao ensino superior por políticas públicas de acesso e por herança do sistema de reprodução dos *habitus* que, em nosso entendimento, é um processo natural para quem usufruir dos privilégios dos capitais. Os dados analisados evidenciaram que a idade e gênero são fatores que determinam as chances de privilégios e oportunidades, principalmente os herdeiros de capitais, neste caso o capital econômico. Outro condicionante importante perguntado, comentado e analisado foi a distribuição por etnias. Significativamente, a maioria dos estudantes inquiridos declarou se identificar com os costumes e cor dos pardos/mulatos, afirmando para si o direito de ter e ser multicultural, com poucos privilégios, podendo ser aceito entre todos os modos de vida e práticas e no percurso entre favorecidos e não favorecidos, serem visto como “mistura” oriunda (em parte) de raça “mais privilegiada”, por exemplo, um dos inquiridos, em conversa, declarou: “eu sou moreno mas meu pai é branco e tenho irmãs bem mais claras do que eu...”.

As rendas dos agregados familiares também foram palco de debate de nossa pesquisa, não só pela posição social que a renda pode proporcionar, mas pelo acesso que ela pode proporcionar no campo e nas relações de capitais. O grupo dos estudantes da rede privada são os



que apresentam a menor renda familiar entre os dois grupos, ao contrário dos estudantes das IES públicas que são detentores das maiores rendas apresentadas nas análises da pesquisa de dados. A renda pode influenciar e determinar na escolha do curso e da IES e, na falta de uma renda compatível com o meio social e cultural a que aspiram, resta aos menos favorecidos esperar das políticas públicas educacionais o rompimento natural das reproduções do sistema do *habitus*. As classes são definidas e identificadas pela renda e pelo tipo de ocupação apresentada pela família, sendo que boa parte dos setores de trabalho das famílias é proveniente do Estado como afirma nossos dados.

Não temos dúvidas de que a hegemonia é parcialmente rompida através das políticas públicas de acesso ao ensino superior pelos programas sociais e governamentais e de alguma forma institucional por parte de algumas IES, porém não é observável, por parte de alguns estudantes, o valor intrínseco que os programas ofertam. Por exemplo, para bastantes estudantes das IES públicas, os programas sociais de acesso não passam de uma estratégia de “sucateamento” das IES públicas que frequentam, pois vêm dificultar-lhes desenvolver pesquisa e extensão e parcerias com a sociedade. Para nossa pesquisa, o acesso contribui na mudança e aperfeiçoamento da mão de obra, nos valores familiares, na distribuição de conhecimento, em novos *habitus* e comportamentos.

A pesquisa de campo salientou diversas hipóteses da pergunta de partida da tese, entre estas, obtivemos um alargamento de perspectivas, através de outras questões que foram levantadas, inclusive históricos dos estudantes, família e IES, sempre com o intuito de entender, sem sair da linha de pesquisa, o sistema *habitus* cuja reprodução permanece ainda bem presente no Brasil. No sistema natural de reprodução do *habitus*, os filhos são imagem e semelhança das atitudes e ações dos pais, sem prejuízo de os conhecimentos adquiridos serem trabalhados e moldados pelos processos educacionais de qualidade (escolas particulares). Mesmo durante o percurso da formação educacional, os processos sociais também influenciam nas tomadas de decisões, visto que tudo ao seu redor depende dos processos do campo e dos capitais que, nele, determinam as relações de poder. Quando comparamos os dois grupos estudados pelos costumes e hábitos, descobrimos um grupo ser bem diferente, em alguns momentos, do outro, por exemplo, quanto aos tipos de leituras não acadêmicas. O grupo “privado” surge muito mais fragilizado, submisso e culpado, sempre a demonstrar suas emoções sociais e secundárias, por isso a sua percentagem em leitura religiosa foi maior, comparada com o grupo dos estudantes “públicos”. São reflexos das exigências dos pais ou da sociedade precarizada que determina quem é bom e quem é mau, conforme os valores interpretados, principalmente dos canônicos religiosos, ‘Jesus como fonte de amor e esperança e crescimento’.



## CAPÍTULO 7

### Conclusões, Limitações e Perspectivas para Pesquisas Futuras

Fizemos, neste trabalho, um grande percurso ao buscarmos estabelecer de forma lógica e crítica o assunto abordado, pois saímos do conforto das leituras ortodoxas e fomos fazer o reconhecimento de alguns recantos controversos da literatura crítica, evitados por muitos, os quais nos fizeram conhecer o *habitus* como sistema de reprodução dos capitais sociais dentro e fora do campo, no meio universitário como reprodução de mão de obra especializada, no étnico como reprodução dos costumes, línguas, cultura e valores morais e, no institucional-normativo, como procedimentos, leis, normas, manifestos, proteção e caracterização. A desigualdade tem data de começo no Brasil, ocorre desde as navegações e chegada oficial das tripulações de exploradores que, ao desembarcarem, trouxeram consigo, como dominantes e conquistadores, instalando e criando uma réplica tropical da estrutura social, administrativa e institucional “do Reino”, e trazendo, com ela, os *habitus* portugueses e europeus os quais que se reforçaram, com o passar do tempo, em outras levadas migratórias, antes, durante e depois da segunda guerra mundial, no século XIX. Nesses tempos originais, as divisões de classes já existiam como tradição e heranças das famílias dominantes. Na revisão da literatura conhecemos e comentamos, logo no início da tese, um primeiro rompimento da herança dos *habitus*, através da área educacional, quando os comerciantes locais exigiram da corte portuguesa uma Instituição de Ensino Superior, adequada a trabalhar com os novos desafios locais da sociedade. Um novo ciclo do *habitus* começa a inicializar-se (mas não deixa de ser cultivado o passado, seus modos e suas heranças), a classe empresarial investe no novo modo de vida, filhos especialistas, construção das novas leis e regras locais, mas sempre baseada no velho mundo (Europa) com imitação de algumas práticas do vizinho a norte do novo continente (América, EUA). Mesmo com os olhos abertos às novas práticas do novo continente, o que as famílias herdeiras veneram e têm por referência (almejam) são os *habitus* do velho mundo, suas tradições, seus capitais linguísticos, econômico, étnico, cultural, simbólico e social. O empoderamento das famílias empresariais e políticas do Estado Novo brasileiro, já no Século XX, nas incorporações dos costumes e tradições através da aculturação com o velho mundo (por exemplo, importação de ordenação jurídica empresarial e laboral da Itália de Mussolini), torna-se agregação de valores morais e étnicos. Manifestam ao mesmo tempo um saudosismo daquilo que não viveu, apenas visitou com olhares turísticos e sedentos sem, em muitos casos, verdadeiramente entender.

Durante muito tempo o acesso ao ensino superior deu-se neste contexto, onde o sistema de reprodução dos *habitus* determinava o ingresso e permanência nas IESs. Em 2004-2005 com a expansão do mercado educacional o governo brasileiro, nomeadamente apoiado

pelos setores financeiros, providenciou novos acessos aos menos favorecidos, através de Lei de políticas públicas sociais, visando a inclusão e o acesso ao ensino superior, por meio de programas sociais. O Prouni, FIES e Cotas foram, desde seu começo, iniciativas burocráticas e controversas, também tema de grandes debates sobre o enfraquecimento do sistema educacional público superior, mas o seu único objetivo foi proporcionar vagas aos anteriormente excluídos do sistema educacional superior. Desta forma, no meio do setor educacional privado, notoriamente, as agências educacionais são conhecedoras do desleixo e das deficiências da educação dos primeiros ciclos. Mesmo com todas as iniciativas do governo federal, o número de vagas em IES credenciadas não são suficientes para o número de alunos que se candidata, principalmente se analisarmos as vagas ofertadas pelo Prouni e Cotas. Por isso, a iniciativa do empréstimo estudantil, o FIES, onde ao receber 50% a 25% da bolsa ofertada do Prouni, os estudantes manifestam seu interesse pelo financiamento estudantil de longo prazo. Pelo FIES, desta forma, o aluno adquire uma dívida de longo prazo para pagar em seu futuro. Outras dificuldades também surgem na nova vida universitária dos estudantes bolsistas, bullying é uma das causas, entre outras. Temos o próprio ambiente universitário, distante da realidade dos estudantes advindos do ensino médio público precarizado, são reflexos dos déficits dos capitais herdados, que são equivalentes à sua realidade habitacional, familiar, escolar e social. Estes foram os objetivos que nos levaram a analisar e estudar sobre os *habitus* (sistema) e capitais dos familiares e estudantes oriundos das políticas públicas de acesso ao ensino superior, através dos programas sociais brasileiros. O antes e depois do acesso ao ensino superior, ao ingresso e inclusão no mercado de trabalho, as mudanças familiares e extrafamiliares logo após a conclusão do ensino superior, os *habitus* e capitais adquiridos e aculturados no ambiente universitário.

Além dos objetivos propostos para a pesquisa de tese no capítulo introdutório, o campo de pesquisa, neste caso a capital do Estado do Maranhão, São Luís, Brasil, foi de fundamental importância para a realização e coleta de dados dos inquiridos. Obtivemos um maior número de acessos entre as IES que se disponibilizaram para colaborar na pesquisa. Verificamos tratar-se de um território de pouco investimento público e privado, circunstancialmente de famílias de baixa renda, com déficits de capitais e expostas, em massa, a uma imensa reprodução da desigualdade social. Entre outros casos, sofre com naturalidade e paciência, destrato pelos detentores da justiça e descaso das leis de discriminação social e racial. Há um número bem representativo de índios e negros no Estado, por razões históricas que têm a ver com própria formação inicial da cidade, território de lutas europeias, depois capitania portuguesa e grandes fazendas de produção agrícola. Culturalmente, o Estado do Maranhão movimenta sua base turísticas com tradições africanas e indígenas, como: danças, alimentação, história, têxtil e vestuário, trabalhos manuais, agricultura e pesca, mas por outro lado não

incentiva, não apoia, não desenvolve, não regulamenta e tão pouco especializa, não é parceiro, sua atitude é promocional, sazonal e displicentemente distante do *habitus* dos mais pobres, e do folclore e religião da população pobre.

Sendo o *habitus* um sistema que evolui com a globalização, internet e o capitalismo, ganhando força com os produtos da globalização financeira e industrial que fez crescer a desigualdade dentro e entre países e está levando a crescentes disputas econômicas entre países, ele não só fortalece os capitais dos herdeiros de costumes étnicos brancos europeus, como também legitima, através das leis, suas tradições culturais. Analisamos através de dados da OCDE e de Piketty e entre os dois modelos, reconhecemos que existe uma maior concentração de riqueza por parte de uma minoria e que de alguma forma são detentores do capital, incluindo a mão de obra especializada. Entretanto, para diminuir as desigualdades conforme a literatura revista no segundo capítulo são necessários investimentos grandes e sustentados na educação e na distribuição e na igualitária de renda, através de políticas fiscais e financeiras e de redes de segurança sociais que amortecem os efeitos de recessões, reforçando a ideia de que é necessário um investimento sustentado no setor do ensino superior de qualidade. O objetivo seria diminuir as desigualdades entre raças e educação, promover o emprego e trabalho para todas as idades em diferentes setores, diminuição dos super-salários e super-profissionais dos mercados financeiros e do entretenimento.

Atualmente o Brasil percorre um percurso nebuloso na economia, baixo crescimento (apenas 1,45% previsto para 2018, depois de uma recessão severa e de um crescimento semelhantemente fraco em 2017) poucos investimentos, crescimento do desemprego, abandono e desistência na formação superior pelos jovens, tanto no ensino público como privado, desigualdade no modelo de trabalho, tanto nacional como em nível do Estado alvo do nosso estudo, o Maranhão. Produzem-se desta forma herdeiros da precarização, desinteressados pelos assuntos de mudança política, social e econômica, valores familiares e religiosos desgastados, competidores e gladiadores do esfomeado capitalismo, preconceituosos e estereotipados. Até final de 2014, o governo brasileiro promoveu o combate à fome e à desigualdade social, entretanto este cenário voltou a assombrar o país, com a recessão decorrente das medidas econômicas liberais recentes, associadas com os interesses econômicos dos mercados financeiros mundiais, nomeadamente americano e nacional, estreitamente entrosados. Agora obtivemos regressão à precarização da oferta de trabalho e dos direitos trabalhistas, através da eliminação da carteira de trabalho e mesmo da contratação direta de trabalhadores e favorecimento da terceirização (trabalho de aluguer), opressão legitimada através da mídia e desigualdades de tratamento em pleitos judiciais e banalização dos graus de escolaridade superior face a um mercado de trabalho em que a oferta diminuiu e depois estagnou. Para os bens nascidos, o acesso a posições é mais fácil e, para isso, o importante são os acessos

relacionais que o capital social e econômico proporciona através das famílias detentora do poder político, judicial e empresarial. A cobiça pelos melhores postos de trabalho público federal e político continua, com estratégias competitivas bem mais ferozes do que em anos anteriores. Hoje percebemos as razões que movem as famílias de mais posses para os altos investimentos na educação (obtenção de capitais culturais) nos primeiros ciclos de estudos dos seus filhos (herdeiros). Esses pais fazem investimentos em intercâmbios escolares e acadêmicos nos EUA, Japão, Reino Unido e Europa, criando benefícios complementares para aumentar os rendimentos intelectuais dos filhos. Isto contrasta fortemente com o caso dos estudantes não beneficiados, que carregam consigo o amargo gosto do despreparo de conhecimento e de capitais (muito mal) proporcionado por seu meio social de origem e pelo sistema público de ensino básico e secundário, tornando-se assim improvável o rompimento das heranças familiares e seu ingresso na universidade. Bourdieu, Pierre. (2007, p. 515), diz que:

De fato, a transformação das possibilidades de acesso é apenas um aspecto da mudança mais sistemática que diz respeito, também, à própria definição da competência que, afinal de contas, impede qualquer comparação entre as gerações (os conflitos desencadeados entre detentores de competências com idades e níveis escolares diferentes - o antigo breve elementar contra o novo bachelier concentram-se, precisamente, na definição da competência, de modo que a antiga geração critica a nova por ser carente em relação às competências julgadas elementares e fundamentais na antiga definição: “eles desconhecem a ortografia”, “já nem sabem sequer contar”).

Uma nova classe estudantil tinha nascido com os programas Prouni, FIES e Cotas, no ano de 2005 em diante, e os deficientes de capitais foram, por uma década, agraciados pelas políticas públicas de acesso ao ensino superior, uma fenda abriu-se diante da reprodução dos *habitus* familiares e social. As formas de *aculturação* são necessárias no campo para os estudantes carenciados de capitais que até bem pouco tempo desconheciam as trocas socioculturais e de valores dos centros universitários, conforme descrito no capítulo terceiro desta tese. Souza (2009, p. 24) advertiu, quando teorizou a situação dos problemas sociais do Brasil então causados pela reprodução dos capitais pelo governo e sociedade: “O atual estágio do debate intelectual e público brasileiro apenas contribui [reproduz] para o desconhecimento sistemático do grande drama histórico da sociedade brasileira desde o início de seu processo de modernização [poucos avanços obteve nesta área, critérios das grandes famílias]: a continuação da reprodução de uma sociedade que “naturaliza” a desigualdade e aceita produzir “gente” de um lado e “subgente” de outro. Isso não é culpa apenas de governos [apoio governamental, obediência às famílias detentoras do capital]. São os consensos sociais vigentes, dos quais todos nós participamos, que elegem os temas dignos de debate na esfera pública, assim como elegem a forma de (não) compreendê-los”. A não compreensão passa pela penetração dos conteúdos reproduzidos pelo Estado, a falta de esclarecimento e de entendimento por parte da população que não participa e tão pouco sugere, são resquícios do abandono social, político e educacional. Exceto em alguns momentos eleitorais (eleitoreiro) da história política, social e econômica do

país, os pobres nunca fizeram parte na construção de uma sociedade, sempre foram vistos como exército de mão de obra barata, sem qualificação nem entendimento. Sendo assim, ao longo da história, o Estado, em geral, reproduziu e fortaleceu o campo e os *habitus* dos herdeiros das classes sociais dominantes, através de suas agências que fiscalizam, regularizam e criam meios infra sociais.

As tendências mais recentes do capitalismo versus *habitus* é a desvalorização da mão de obra especializada, o controle dos negócios via robótica, fator humano tendencialmente descartável, culturas e costumes superiores a outrem. Nossa preocupação de pesquisa em toda a tese, foi de responder as questões de partida, a reprodução dos *habitus*, o rompimento dos *habitus* através das políticas públicas de acesso ao ensino superior, Prouni e FIES e Cotas, os capitais sucedidos pelos estudantes de variadas classes e meios sociais, os graus de capitais herdados pelas heranças familiares, ambiente social, base escolar, Estado e laser. Na verdade, entender sua trajetória antes e depois da entrada e conclusão do curso superior.

Como estratégia para pesquisa e investigação futura, podemos utilizar a metodologia em prática, os conceitos aplicados, para verificar, junto aos estudantes concludentes, a procura, o acesso e a concretização de um posto de trabalho logo após a conclusão da graduação (curso), com um intervalo e acompanhamento contínuo de um ano, seus sonhos para seus futuros filhos, avaliação das políticas sociais e educacionais. Desta forma verificaremos os capitais e *habitus* em causa que proporcionaram a efetivação do trabalho.

Outra possível pesquisa futura será um estudo replicativo anual de grupos homólogos de cerca de 120 ex-estudantes, em seu percurso após a graduação, envolvendo inquéritos regulares anuais, durante um período de não menos de 5 anos, afim de obter dados para analisar a evolução das suas redes de relacionamentos profissionais e sociais e sua participação no mercado, enquanto ex-alunos das universidades públicas e privadas, e suas carreiras profissionais, seus hábitos de aquisição dos produtos, costumes locais, gostos sociais e participativos, culturais e poder econômico. Os contactos poderão ocorrer em evento social promovido para o efeito, com intervalos de um ano, logo após a conclusão do curso e durante o período da procura de trabalho e seguintes.





## **APÊNDICES**



## APÊNDICE - 01

### QUESTIONÁRIO – ALUNOS DO PROUNI

#### **1. DADOS PESSOAIS E SOCIAIS DO ALUNO.**

1.1 – Nome

1.2 - Sexo: M ( ) F ( ) 1.3 - Idade: \_\_\_\_\_ 1.4 - Contatos:

1.5 – Endereço:

1.6 – Nome da Instituição:

1.7 – Curso:

#### **1.6 - Situação empregatícia atual:**

A. Empregado	
B. A procura de emprego	
C. Apenas Estudante	

#### **02 – Tem filhos?**

A. Sim	
B. Não	

#### **2.1 – Caso tenha filhos, indique quantos. Ignore caso não tenha filhos.**

N. \_\_\_\_\_ filhos

#### **03 – Seus filhos vivem consigo? Ignore caso não tenha filhos.**

A. Sim	
B. Não	

#### **04 - Como você se considera em termos étnicos?**

A. Branco(a)	
B. Negro(a)	
C. Pardo(a) / mulato(a)	
D. Amarelo(a) (origem oriental)	
E. Indígena ou de origem indígena	

#### **05 - Com quem você mora atualmente?**

A. Com os pais ou outros parentes	
B. Com o(a) cônjuge e/ou filho(s)	
C. Com amigos (comunidade)	
D. Com colegas, em alojamento	
E. Sozinho(a)	
F. Outras situações	

**06- Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.**

A. Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	
B. Trabalho e recebo ajuda da família	
C. Trabalho e me sustento	
D. Trabalho e contribuo para o sustento da família	
E. Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	
F. Sou bolsista	

**07 - Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para auxílio na formação universitária e/ou custear as despesas do curso (além do Prouni)?**

A Financiamento Estudantil (FIES)	
B Prouni permanente	
C Ajuda familiar	
D Bolsa integral ou parcial (inclusive descontos em mensalidades) oferecida pela própria instituição	
E Bolsa integral ou parcial oferecida por entidades externas	
F Outro(s)	
G Nenhum	

**08 - Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

A. Todo em escola pública	
B. Todo em escola privada (particular)	
C. A maior parte em escola pública	
D. A maior parte em escola privada (particular)	
E. Em Instituição sem fins lucrativos	

**09 - Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?**

A. Comum ou de educação geral, no ensino regular	
B. Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular	
C. Profissionalizante magistério de 1.a a 4.a série (Curso Normal), no ensino regular	
D. Supletivo	
E. Outro	

**10 – Qual(is) o(s) meio(s) que você utiliza para se manter informado? Numere de 1 a 4, sendo 4 mais importante e 1 menos importante.**

A. Telejornal (televisão)	
B. Jornais, revista	
C. Internet	
D. rádio	

**11 – Que tipos de programas televisivos você mais assiste? Numere de 1 a 5, sendo 5 mais importante e 1 menos importante.**

A. Telejornal	
B. Jornal Esportivo	
C. Entretenimento	
D. Filmes e Seriados	
E. Novelas	

**12 – Normalmente, quantos livros, sem ser de estudo, você lê num mês?**

A. menos do que 1	
B. 1 a 2 livros	
C. 3 a 4 livros	
D. 5 ou mais livros	

**13 - Dos seguintes tipos de livros, quais são os que você prefere ler? Maximo 3 escolhas.**

A. Arte	
B. Autoajuda	
C. Romance	
D. Biografias	
E. Viagens	
F. Religiosos	
G. Outros	

**14 - Com que frequência você costuma ler revistas?**

A. Diariamente	
B. Semanalmente	
C. Mensalmente	
D. Esporadicamente, ou seja, de vez em quando, sem muita definição de período	
E. Nenhuma	

**15 – Com que frequência você visita museus?**

A. Muito raramente	
B. Uma ou duas vezes ao ano	
C. 3 a 5 vezes ao ano	
D. Assiduamente	
E. Nunca frequentou	

**16 – Você costuma assistir opera, ballet ou concerto de música clássica?**

A. Muito raramente	
B. Uma ou duas vezes ao ano	
C. 3 a 5 vezes ao ano	
D. Assiduamente	
E. Nunca frequentou	

**17 – Que tipos de músicas costuma ouvir?** (Marcar todas as que se aplicarem por ordem de preferência, 5 mais preferida, 1 menos preferida)

A. MPB, Rock Nacional e Bossa Nova	
B. Axé Music, Sertanejo e Forró	
C. Funk, Rapper e Reggae	
D. Musica Pop Rock Internacional	
E. Nenhuma destas	

**18 – Lê em algum idioma estrangeiro?**

Sim	
Não	

**19 – Caso seja SIM, indique o seu nível de leitura nesse idioma?**

A. Avançado (Lê e estuda, com raro recurso do dicionário)	
B. Intermediário (Lê romances ou livros de estudos com recurso do dicionário)	
C. Regular (Lê textos curtos e não muito técnico)	
D. Básico (conhece palavras e expressões)	

**20 - Qual foi o incentivo da procura pelo Prouni ou FIES?**

A. Melhorar a profissão	
B. Continuar os estudos	
C. Melhorar a renda	
D. Mudar o seu estado social (auto estima social e prestígio da família)	
E. Nenhuma das respostas anteriores	

**21 - Já prestou vestibular tradicional em universidade pública?**

Sim	
Não	

**22 - Qual foi o resultado alcançado? Ignore se sua resposta seja Não.**

A. Classificado	
B. Desclassificado	

**23 - Qual a situação financeira dos pais antes do Prouni ou FIES?**

A. Desempregado	
B. Empregado	
C. Aposentado	
D. Por conta própria	
E. Outro	

**24 - Qual o tipo de residência de sua família antes do Prouni ou FIES?**

A. Apartamento	
B. Condomínio fechado	
C. Bairros populares	
D. Área de ocupação	
E. Chácara, Sítio	
F. Nenhuma	

**25 - O Prouni/FIES contribui ou contribuiu positivamente para sua formação superior?**

A. Nada	
B. Pouco	
C. Razoavelmente	
D. Muito	

**26 - Sem o Prouni/FIES estaria, provavelmente?**

A. Estudando	
B. Trabalhando	
C. Desempregado	
D. Nenhum dos itens	

**27 – Ter uma formação superior o/a diferencia na procura de trabalho?**

Sim	
Não	

**28 - Como qualifica sua integração no meio universitário?**

A. Muito fácil	
B. Fácil	
C. Satisfatória	
D. Difícil	
E. Muito difícil	

**29 – Pensa ou já pensou seriamente em desistir do curso?**

Sim	
Não	

**30 – Caso responda SIM, qual o motivo?**

A. Razões econômicas	
B. Razões de integração	
C. Esforço excessivo (cansaço)	
D. Desencanto com o curso	
E. Outros	

**31 - Qual a sua avaliação sobre a qualidade da Universidade?**

A. Ótima	
B. Bom	
C. Regular	
D. Ruim	
E. Péssimo	

**32 - Você participa de alguma associação cívica?**

A. Religiosa	
B. Cultural	
C. Amigos	
D. Associações de bairro	
E. Sindicato	
F. ONG	
G. Outros	
H. Nenhuma	

**33 – Sua situação e de sua família modificou financeiramente depois que entrou na graduação?**

A. Melhorou	
B. Piorou	
C. Manteve-se	

**34 – Você alterou sua rede de relacionamentos sociais devido ao curso?**

A. Melhorou	
B. Piorou	
C. Manteve-se	

**35 – Como qualifica para você e sua família a política de acesso ao ensino superior através do Prouni/FIES?**

A. Muito satisfeito	
B. Satisfeito	
C. Indiferente	
D. Insatisfeito	
E. Muito Insatisfeito	

**36 - Qual o setor da sua ocupação? Caso tenha trabalho.**

Indústria extrativa e de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água;	
Construção;	
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis;	
Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa;	
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais;	
Serviços domésticos;	
Outros serviços;	
Outras atividades.	



## **DADOS SOBRE A FAMÍLIA (Estudante PROUNI)**

**01 - Quantos familiares residem no seu núcleo familiar de referência?**

N. \_\_\_\_\_

**02 - Qual a faixa de renda mensal da sua família atualmente (núcleo familiar de referência)?**

A. Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.245,00)	
B. Mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1.245,00 até R\$ 4.150,00)	
C. Mais de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.151,00 até R\$ 8.300,00)	
D. Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 8.301,00 até R\$ 12.450,00)	
E. Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 12.450,00)	

**03 - Quantas pessoas trabalham no seu núcleo familiar de referência e contribuem para o sustento?**

N. \_\_\_\_\_

**04 – Outras fontes de rendimento da família além do trabalho?**

A. Bolsas sociais	
B. Recebem ajuda familiares	
C. Rendas	
D. Rendimento de atividades industriais, comerciais ou agrícola	
E. Outros	

**05 - Qual o grau de escolaridade do seu pai?**

A. Nenhuma escolaridade	
B. Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série	
C. Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série	
D. Ensino médio	
E. Ensino superior	

**06 – Qual o setor de ocupação do seu pai?**

Indústria extrativa e de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água;	
Construção;	
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis;	
Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa;	
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais;	
Serviços domésticos;	
Outros serviços;	
Outras atividades.	

**07 - Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**

A. Nenhuma escolaridade	
B. Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série	
C. Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série	
D. Ensino médio	
E. Ensino superior	

**08 – Qual o setor de ocupação de sua mãe?**

Indústria extrativa e de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água;	
Construção;	
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis;	
Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa;	
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais;	
Serviços domésticos;	
Outros serviços;	
Outras atividades.	

**09 – Seus pais costumam frequentar atividades sociais (escolha todas as que se aplicarem)?**

A. Igreja	
B. Associação de bairros	
C. Grupos estudantis	
D. Grupos sindicais	
E. ONGS	
F. Outros	
G. Nenhuma	

**10 – Seus pais costumam frequentar atividades culturais regularmente?**

A. Cinema	
B. Teatro	
C. Concertos de musicas instrumentais	
D. Operas	
E. Palestras e Conferências	
F. Feiras de livros	
G. Nenhuma	

## QUESTIONÁRIO – ALUNO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS

### **1. DADOS PESSOAIS E SOCIAIS DO ALUNO.**

1.1 – Nome

1.2 - Sexo: M ( ) F ( ) 1.3 - Idade: \_\_\_\_\_ 1.4 - Contatos:

1.5 – Endereço:

1.6 – Nome da Instituição:

1.7 – Curso:

#### **1.6 - Situação empregatícia atual:**

A. Empregado	
B. A procura de emprego	
C. Apenas Estudante	

#### **02 – Tem filhos?**

A. Sim	
B. Não	

#### **2.1 – Caso tenha filhos, indique quantos. Ignore caso não tenha filhos.**

N. \_\_\_\_\_ filhos

#### **03 – Seus filhos vivem consigo? Ignore caso não tenha filhos.**

A. Sim	
B. Não	

#### **04 - Como você se considera em termos étnicos?**

A. Branco(a)	
B. Negro(a)	
C. Pardo(a) / mulato(a)	
D. Amarelo(a) (origem oriental)	
E. Indígena ou de origem indígena	

#### **05 - Com quem você mora atualmente?**

A. Com os pais ou outros parentes	
B. Com o(a) cônjuge e/ou filho(s)	
C. Com amigos (comunidade)	
D. Com colegas, em alojamento	
E. Sozinho(a)	
F. Outras situações	

**06- Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.**

A. Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	
B. Trabalho e recebo ajuda da família	
C. Trabalho e me sustento	
D. Trabalho e contribuo para o sustento da família	
E. Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	
F. Sou bolsista	

**07 - Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para auxiliar na formação universitária e/ou custear as despesas do curso?**

A Bolsa de investigação	
B Projetos Sociais da Universidade	
C Ajuda familiar	
D Outro(s)	
E Nenhum	

**08 - Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

A. Todo em escola pública	
B. Todo em escola privada (particular)	
C. A maior parte em escola pública	
D. A maior parte em escola privada (particular)	
E. Em Instituição sem fins lucrativos	

**09 - Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?**

A. Comum ou de educação geral, no ensino regular	
B. Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular	
C. Profissionalizante magistério de 1.a a 4.a série (Curso Normal), no ensino regular	
D. Supletivo	
E. Outro	

**10 – Qual (is) o(s) meio(s) que você utiliza para se manter informado? Numere de 1 a 4, sendo 4 mais importante e 1 menos importante.**

A. Telejornal (televisão)	
B. Jornais, revista	
C. Internet	
D. rádio	

**11 – Que tipos de programas televisivos você mais assiste? Numere de 1 a 5, sendo 5 mais importante e 1 menos importante.**

A. Telejornal	
B. Jornal Esportivo	
C. Entretenimento	
D. Filmes e Seriados	
E. Novelas	

**12 – Normalmente, quantos livros, sem ser de estudo, você lê num mês?**

A. menos do que 1	
B. 1 a 2 livros	
C. 3 a 4 livros	
D. 5 ou mais livros	

**13 - Dos seguintes tipos de livros, quais são os que você prefere ler? Maximo 3 escolhas.**

A. Arte	
B. Autoajuda	
C. Romance	
D. Biografias	
E. Viagens	
F. Religiosos	
G. Outros	

**14 - Com que frequência você costuma ler revistas?**

A. Diariamente	
B. Semanalmente	
C. Mensalmente	
D. Esporadicamente, ou seja, de vez em quando, sem muita definição de período	
E. Nenhuma	

**15 – Com que frequência você visita museus?**

A. Muito raramente	
B. Uma ou duas vezes ao ano	
C. 3 a 5 vezes ao ano	
D. Assiduamente	
E. Nunca frequentou	

**16 – Você costuma assistir opera, ballet ou concerto de música clássica?**

A. Muito raramente	
B. Uma ou duas vezes ao ano	
C. 3 a 5 vezes ao ano	
D. Assiduamente	
E. Nunca frequentou	

**17 – Que tipos de músicas costuma ouvir?** (Marcar todas as que se aplicarem por ordem de preferência, 5 mais preferida, 1 menos preferida)

A. MPB, Rock Nacional e Bossa Nova	
B. Axé Music, Sertanejo e Forró	
C. Funk, Rapper e Reggae	
D. Musica Pop Rock Internacional	
E. Nenhuma destas	

**18 – Lê em algum idioma estrangeiro?**

Sim	
Não	

**19 – Caso seja SIM, indique o seu nível de leitura nesse idioma?**

A. Avançado (Lê e estuda, com raro recurso do dicionário)	
B. Intermediário (Lê romances ou livros de estudos com recurso do dicionário)	
C. Regular (Lê textos curtos e não muito técnico)	
D. Básico (conhece palavras e expressões)	

**20 - Qual foi o incentivo da procura pela Universidade?**

A. Melhorar a profissão	
B. Continuar os estudos	
C. Melhorar a renda	
D. Mudar o seu estado social (auto estima social e prestígio da família)	
E. Nenhuma das respostas anteriores	

**21 - Já prestou vestibular tradicional em universidade privada?**

Sim	
Não	

**22 - Qual foi o resultado alcançado? Ignore se sua resposta seja Não.**

A. Classificado	
B. Desclassificado	

**23 - Qual a situação financeira dos pais antes da Universidade?**

A. Desempregado	
B. Empregado	
C. Aposentado	
D. Por conta própria	
E. Outro	

**24 - Qual o tipo de residência de sua família antes da Universidade?**

A. Apartamento	
B. Condomínio fechado	
C. Bairros populares	
D. Área de ocupação	
E. Chácara, Sítio	
F. Nenhuma	

**25 – A Universidade contribui ou contribuiu positivamente para sua formação superior?**

A. Nada	
B. Pouco	
C. Razoavelmente	
D. Muito	

**26 - Sem a Universidade estaria, provavelmente?**

A. Estudando	
B. Trabalhando	
C. Desempregado	
D. Nenhum dos itens	

**27 – Ter uma formação superior o/a diferencia na procura de trabalho?**

Sim	
Não	

**28 - Como qualifica sua integração no meio universitário?**

A. Muito fácil	
B. Fácil	
C. Satisfatória	
D. Difícil	
E. Muito difícil	

**29 – Pensa ou já pensou seriamente em desistir do curso?**

Sim	
Não	

**30 – Caso responda SIM, qual o motivo?**

A. Razões econômicas	
B. Razões de integração	
C. Esforço excessivo (cansaço)	
D. Desencanto com o curso	
E. Outros	

**31 - Qual a sua avaliação sobre a qualidade da Universidade?**

A. Ótima	
B. Bom	
C. Regular	
D. Ruim	
E. Péssimo	

**32 - Você participa de alguma associação cívica?**

A. Religiosa	
B. Cultural	
C. Amigos	
D. Associações de bairro	
E. Sindicato	
F. ONG	
G. Outros	
H. Nenhuma	

**33 – Sua situação e de sua família modificou financeiramente depois que entrou na graduação?**

A. Melhorou	
B. Piorou	
C. Manteve-se	

**34 – Você alterou sua rede de relacionamentos sociais devido ao curso?**

A. Melhorou	
B. Piorou	
C. Manteve-se	

**35 – Como qualifica para você e sua família a política de acesso ao ensino superior através das políticas públicas (Cotas e Prouni)?**

A. Muito satisfeito	
B. Satisfeito	
C. Indiferente	
D. Insatisfeito	
E. Muito Insatisfeito	

**36 - Qual o setor da sua ocupação? Caso tenha trabalho.**

Indústria extrativa e de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água;	
Construção;	
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis;	
Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa;	
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais;	
Serviços domésticos;	
Outros serviços;	
Outras atividades.	



## **DADOS SOBRE A FAMÍLIA (Estudante de Univ. Pública)**

### **01 - Quantos familiares residem no núcleo familiar de referência?**

N. \_\_\_\_\_

### **02 - Qual a faixa de renda mensal da sua família atualmente (núcleo familiar de referência)?**

A. Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.245,00)	
B. Mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1.245,00 até R\$ 4.150,00)	
C. Mais de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.151,00 até R\$ 8.300,00)	
D. Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 8.301,00 até R\$ 12.450,00)	
E. Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 12.450,00)	

### **03 - Quantas pessoas trabalham no seu núcleo familiar de referência e contribuem para o sustento?**

N. \_\_\_\_\_

### **04 – Outras fontes de rendimento da família além do trabalho?**

A. Bolsas sociais	
B. Recebem ajuda familiares	
C. Rendas	
D. Rendimento de atividades industriais, comerciais ou agrícola	
E. Outros	

### **05 - Qual o grau de escolaridade do seu pai?**

A. Nenhuma escolaridade	
B. Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série	
C. Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série	
D. Ensino médio	
E. Ensino superior	

### **06 – Qual o setor de ocupação do seu pai?**

Indústria extrativa e de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água;	
Construção;	
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis;	
Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa;	
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais;	
Serviços domésticos;	
Outros serviços;	
Outras atividades.	

**07 - Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**

A. Nenhuma escolaridade	
B. Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série	
C. Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série	
D. Ensino médio	
E. Ensino superior	

**08 – Qual o setor de ocupação de sua mãe?**

Indústria extrativa e de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água;	
Construção;	
Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis;	
Intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados a empresa;	
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços pessoais;	
Serviços domésticos;	
Outros serviços;	
Outras atividades.	

**09 – Seus pais costumam frequentar atividades sociais (escolha todas as que se aplicarem)?**

A. Igreja	
B. Associação de bairros	
C. Grupos estudantis	
D. Grupos sindicais	
E. ONGS	
F. Outros	
G. Nenhuma	

**10 – Seus pais costumam frequentar atividades culturais regularmente?**

A. Cinema	
B. Teatro	
C. Concertos de musicas instrumentais	
D. Operas	
E. Palestras e Conferências	
F. Feiras de livros	
G. Nenhuma	

## **APÊNDICE - 02**

### **Histórias observadas e vividas na Pesquisa de Campo**

Não pretendo contar historias com enredo de nomes, posso informar lugares ou cursos, mas quero preservar o nome dos autores das situações, uma forma de respeitar as atitudes e as características individuais de cada um. O que vamos encontrar nos episódios são relações de forças sociais, uma aquisição e não aquisição de capital, muito embora abundante para alguns e quase nada para outros. Podemos destacar entre eles o social, cultural, linguístico e simbólico, mas, de todos, o mais forte dentro do sistema social brasileiro é o capital étnico, um capital que para alguns representa uma forma altivez de viver e de ser, para as classes menos beneficiadas por estes capitais, não passa de uma forma submissa de ser e viver e conviver. Os escravocratas vivem ainda bastante por aqui, mas aderiram aos sistemas banqueiros e capitalista de viver e de excluir os mais fracos. O povo mestiço vive sobre rédeas da classe dominante.

#### **Episódio I**

**Local – Universidade Estadual do Maranhão - UEMA**

**Curso: Engenharia Mecânica**

Ao apresentar-me aos alunos e professor e pedir permissão para aplicar o questionário de pesquisa de campo e explicar o incentivo da pesquisa, um aluno depois de 15 minutos de leitura e preenchimento do questionário, levanta-se e diz em voz alta e de pé. Está terceira questão eu não vou responder, uma questão onde pergunta-se ao entrevistado como você se sente etnicamente? Ele disse: não sou negro, não sou branco, não sou índio e não sou pardo, eu sou brasileiro. Para uma classe e um curso elitista onde a maioria são homens e jovens, fiquei naquele momento preocupado com a situação, pensei em explicar, mas ao mesmo tempo achei melhor não influenciar os outros em afirmar ou tentar argumentar o que é certo e o que é errado. Neste caso fiquei em silencio e prestei atenção na situação e tentei procurar nos meus pensamentos os teóricos abordados na leitura antes da pesquisa de campo.

#### **Episódio II**

**Local – Universidade Federal do Maranhão – UFMA**

**Curso: odontologia**

No curso de odontologia das Universidades seja publica ou privada, os alunos em sua maioria são de famílias brancas, classe média e média alta. O motivo desta afirmação vem de muito longe, por ser um curso de custo elevado inicialmente pelo material que o aluno tem que providenciar e adquirir. Ao realizar o questionário com uma turma do ultimo período do curso de odontologia, onde existia dois negros, uma rapariga e um rapaz, fui procurado e abordado por alguns alunos, 5 no seu total, entre eles 2 rapazes e 3 raparigas de pele pardo a branco. Foram agradecer-me pela pesquisa e auto se denominavam *esquerdopata*, uma maneira de gritarem para a comunidade universitária que raciocinam de maneira esquerdista. O motivo da procura além do agradecimento, foram confirmar o que eu já sabia, disseram-me que o curso os professores e coordenadores são de raciocínio extremistas de direita, não são a favor dos pobres, não pensam no bem comum e por ai vai. Para minha surpresa, gostaria de ouvir os dois negros

da turma e saber de suas dificuldades, mas não se aproximaram e nem falaram comigo. Deixei passar e ouvi somente estes 5 alunos que foram de uma grande valia para a pesquisa de campo.

### **Episódio III**

**Local – Universidade Federal do Maranhão – UFMA**

**Cursos: Química Industrial e Filosofia**

Na realização da pesquisa de campo em sala com os alunos, tive um momento em particular com dois professores, separadamente. O assunto chamou-me atenção na hora. Os dois professores são de nacionalidade Chilena, um com doutorado pela Universidade de São Paulo – USP e o outro com doutorado por uma Universidade Italiana, não recordo o nome no momento. O conteúdo do assunto foi suas declarações ditas pelos mesmos sobre suas permanências dentro da Universidade Federal como professores. Os dois revelaram-me que foram estabelecidos como professor através de amigos conhecidos brasileiros que os levaram para dentro da Instituição, uma forma de capital social. As Universidades públicas no Brasil contratam professores através de edital e por meio de concursos, entretanto os dois revelaram-me que os seus amigos os colocaram lá dentro. Não só dentro do Estado do Maranhão onde a maioria da população sempre foi submissa a postos de trabalho através das famílias políticas, mas há no Brasil todo vias de trabalho por indicações, uma forma de fortalecer o capital social. Lembrando também que um deles chamou-me mais atenção pela aparência, Branco de Olhos Azuis.

Entre a Universidade Estadual e a Federal poucos coordenadores de curso tinham aparência negra, havia pardos e brancos, entre os cursos de área exata, saúde, tecnologia e engenharias em sua maioria todos apresentavam uma aparência branca.

Outro momento entre os professores que chamou-me atenção foi uma conversa que eu tive com o coordenador de Centro de Ciências Humanas - CCH, o mesmo declarou-me que todas as investigações tem como objeto de estudo o pobre, pois são mais fáceis de serem abordados, questionados, poucos esclarecidos e de fácil aceitação e acesso.

### **Episódio IV**

**Local – Instituto de Ensino Superior Franciscano**

**Cursos: Pedagogia e Serviço Social**

Entre os alunos dos dois cursos aqui sinalizados acima, tive alguns problemas nas questões de grau de interesse. Na questão que apresenta os tipos de músicas onde os alunos devem numerar conforme o grau de interesse, apareceu-me demasiados alunos que não afirmaram sua religião, mas disseram em alta voz que são fãs de músicas *gospels*, um estilo de musica que pode ser em formato de sertanejo, pagode, forró, funk e outros, mas que fala na letra de Jesus Salvador, Céu e Glória, Vitória e Paz. Este tipo de músicas são cantadas em templos Evangélicos e Católicos Romano Carismático. Eles também afirmaram que não foram respeitados no questionário, eu fiquei muito preocupado com o tipo de agressividade apresentada por eles no momento. Mas para acalmar os ânimos, fiz um pedido de desculpas a todos, entretanto expliquei que não fora nossa intenção deixá-los excluídos da pesquisa. O Brasil é um país laico em sua Constituição, entretanto os seus governos sempre declararam um apoio a alguma religião, principalmente a Religião que o atual governante participa. Hoje há propagandas e manifesto com nomes de marchas para Jesus, O Brasil é de Jesus, Temos que acabar com os falsos deuses, há ataques a

outros tipos de expressão religiosa, como as religiões afro-brasileiras. Há uma intolerância muito grande por parte dos representantes dos poderes públicos e com isso levam a população ao desespero e abismo religioso.

### **Episódio V**

#### **Local – Faculdade Santa Terezinha**

A Faculdade apresenta um ambiente calmo, com toque bem feminino, suas coordenações de cursos são dirigidas por mulheres, nas turmas o maior número de alunos são do sexo feminino. Todos os seus professores efetivos tem no mínimo 4 anos de trabalho. A coordenadora do Curso de Administração revelou-me em uma conversa que a Instituição estabelece preferências em não modificar ou destituir as equipes de professores, uma forma de dá continuidade ao trabalho e também fortalece o monopólio entre as equipes. O comportamento dos alunos, pareceu-me com alunos de um Colégio do 12º ano, onde não tem muita autonomia, todas as suas atitudes são pensada pelas coordenações e Direção da Instituição.

### **Episódio VI**

#### **Local – Universidade Ceuma**

##### **Curso: Biomedicina**

De todos os episódios, este entre os alunos do curso de Biomedicina, foi o que mais atenção me reportou. Poucos alunos na turma, um total de 12 alunos, entre eles um rapaz negro. Os cursos da área médica e de saúde no Brasil, são em sua maioria uma elite branca, classe média e média alta, pais preconceituosos, poucos tolerantes, com uma sociedade pouco tolerante. No momento de responder sobre como ele se sente etnicamente, o aluno negro respondeu pardo. Pude perceber que era uma forma de autodefesa, autoaceitação da turma, da sociedade e da própria profissão. Caso ele levanta-se a bandeira e auto determinar-se negro, ele receberia olhares, piadas e não iria evoluir nos estudos e no trabalho e tão pouco garantir uma vaga na área de trabalho. São sociedades fechadas, indicadas e monopolizadas as áreas medicas e outras, principalmente as que dependem de regulamentações de ordens e conselhos representativos. O capital étnico é muito forte entre os profissionais da área. Eles utilizam necessariamente todos os capitais possíveis para serem aceitos e desta forma garantir vagas de trabalho. As indicações vêm por meio de famílias e familiares, mesmo que seja famílias políticas principiantes.

### **Episódio VII**

#### **Local – Universidade Ceuma**

##### **Curso: Administração**

Entre os alunos inquiridos do curso de administração do 8º período, 4 alunos chamou-me atenção por sua historia de vida e dificuldades vivida durante a permanência do curso. Estes alunos diariamente percorriam 300 quilômetros todos os dias para participar das aulas e isto já vai 4 anos de perseverança.



## REFERÊNCIAS

- Almeida, W. M. de. (2012). *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo* (Unpublished doctoral dissertation). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Almeida, Marcus Garcia & Freitas, Maria do Carmo Duarte (2012). *A Escola no século XXI: Docentes e discentes na sociedade da informação*. Rio de Janeiro, Brasil: Brasport.
- Amaral, D. P. de., & O. Fátima Bayma de. (2011). O Prouni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação Política e Pública Educacional*, 19(70), 21-42.
- Andrade, Cleide Lugarini de & Sposito, Marília Pontes. (1989). O Aluno do Curso Superior Noturno: um estudo de caso. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 57, 3-19.
- Andersen, Ida Gran & Jaeger, Mads Meier. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*. 50, 177-188.
- Aprile, M. R., & Barone, Rosa E. M. (2008). *Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho: o programa universidade para todos (PROUNI) em questão*. VI Congresso Português de Sociologia. 6, Lisboa, 182, 1-17.
- Aristóteles (2006). *Ética a Nicômaco de Aristóteles*. São Paulo, Brasil: Quetzal.
- Blackburn, S. (2016). *Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford (U.k.): Oxford University Press.
- Bonamino, Alicia. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 487-594.
- Bourdieu, Pierre (1976). Le Champ Scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2/3.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2006). *As Estruturas Sociais da Economia*. Porto, Portugal: Campos das letras.
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bourdieu, P. (2012). *Escritos de educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, França: Fayard.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Cambridge (UK): University of Chicago Press/Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*, Points Essais, França: Éditions Points. ISBN- 978-2757842034, p. 70.
- Bourdieu, P., & P. Jean Claude. (2008). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bourdieu, P., & P. Jean Claude (1964,1985). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, França: Éditions de Minuit.

- Bourdieu, Pierre. (2009). *O Senso prático*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (1989). *O Poder simbólico. Memória e Sociedade*. Lisboa, Portugal: Editora DIFEL.
- Bourdieu, Pierre. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Brasil: Papirus.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction*. Paris, França: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre o estado. curso no Collège de France (1989-1992)*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bourdieu, Pierre. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, Brasil: Ed. da UFSC.
- Bourdieu, Pierre., Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (2010). *Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. 7ª. Ed. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Brandão, Zaia (2010). Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, 36 (1), 227-241.
- BRASIL (2004). Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. P. Executivo. Brasília, Distrito Federal.
- BRASIL (2005). Lei n. 11-096, de 13.01.2005, Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni. P. d. República. Brasília, Distrito Federal.
- BRASIL (2006). Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior - Diretrizes e Instrumento. INEP. Brasília, Brasília.
- BRASIL (2006). Portaria nº. 301, de janeiro de 2006. Instituída a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Prouni - CONAP. M. d. E. G. d. Ministro. Brasília, Distrito Federal.
- BRASIL (2014 a 2024). Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014. S. Federal. Brasília, Distrito Federal.
- Bresser-Pereira, L. C. (2010). A Construção política do estado. *Lua Nova*, 81, 117-146.
- Brocco, Ana Karina (2017). Aqui em casa a educação é muito bem-vinda: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 98(248), 94-109.
- Buarque, Cristovão. (2003). *A Universidade na encruzilhada*. In: UNESCO Brasil. A Universidade na Encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: Unesco, Ministério da Educação.
- Buarque, Cristovão. (2003). Um outro olhar para a educação. *Movimento: Revista da União Nacional dos Estudantes*. 06, 06-10.
- Camphenoudt, Luc Van (2012). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Carneiro, R. (1996). A Evolução da economia e do emprego: novos desafios para os sistemas educativos no decorrer do século XXI. *Administração*, 9(32), 309-328.
- Carvalho, C. H. A. d. (2006). O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, 27(96), 979-1000.



- Catani, A. M. & Hey, A. P. (2007). A Educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, PPGE/ME FURB 2(3), 414-429.
- Catani, A. M. & Sguissardi, V. (2000). *Educação superior: velhos e novos desafio*. Universidade do Texas. Ed. Xamã.
- Catani, A., M. H. Ana Paula., & Gilioli, Renato de Sousa Porto. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de ensino superior? *Educar*, 28, 125-140.
- Catani, A., M. & Gilioli e R. de Sousa P. (2005). O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, 11(20), 55-68.
- Coelho, T. (2004). *Dicionário crítico de política cultural*. 3. ed. São Paulo, Brasil: FAPESP/Iluminuras.
- Coleman, James (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95-120.
- Costa, Fabiana de Souza. (2012). *O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude* (Unpublished doctoral thesis). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Costa, Fabiana de Souza (2008). *Políticas públicas de educação superior - programa universidade para todos: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP*. (Unpublished master's dissertation). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*. 28(100), 809-829.
- Chalmers, A.F. (2013). *What is this thing called science?*. 4<sup>th</sup> ed. Indianapolis/Cambridge, Hackett Publishing.
- Cheng, Shih-Tarng & Kaplowitz, Stan A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Education Development*, 49, 271-278.
- Cyert, Richard M. & March, James G. (1992). *Behavioral theory of the firm*. 2nd ed. Blackwell-Wiley.
- Davies, N. (2004). O Governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? *Educação e Sociedade*, 25(86): 245-252.
- Demo, Pedro. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Revista Ensaio: aval. pol. públ*, 15(55), 181-206.
- Dulce Helena Soares-Luchiari. (1996). Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. *Revista de Ciências Humanas*, 14 (20), 81-92.
- Faceira, Lobelia da Silva. (2009). *O Prouni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microsociais: pesquisa sobre sua implementação pelo MEC e por duas universidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro* (Unpublished doctoral thesis), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Faria, Renata Mantovani de. & Silva, Eduardo Pinto e. (2009). Habitus e composição dos capitais cultural, econômico e social como fatores explicativos da constituição das expectativas e práticas de formação e trabalho de alunos de uma escola pública estadual. *Revista Trabalho & Educação*, 18(3), 77-92.

- Ferreira, F. & R. Paes de Barros. (2000). Education and Income distribution in urban Brazil, 1976-1996. *Cepal Review*, 0 (71): 41-61.
- Feyerabend, P. K. (1975). *Against Method: outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: New Left Books
- Filoux, Jean-Claude. (2010). *Émile Durkheim / Jean-Claude Filoux*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, Brasil.
- Foucault, Michel. (2006). *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, EUA: [Great Britain], Continuum.
- Friedman, M. (2002). The role of government in education. Cap. VI in Capitalism and Freedom. Chicago and London. *University of Chicago Press*, 85-107.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. (2017). *Relatório de quantidade de contratos por IES*. Brasília: FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/FIES-graduacao>>.
- Gaddis, S. Michael. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42, 1-13.
- Giddens, Anthony (2008). *Sociologia*. 6ª. Ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, Anthony (2005). *Sociologia*. 4º. Ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Giddens, Anthony. (1996). *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. 2.ª edição, Lisboa, Portugal: gradiva.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, França: Minuit.
- Goldthorpe, J. H., et al. (1969). *The affluent worker in the class structure*, by John H. Goldthorpe, David Lockwood, Frank Bechhofer, Jennifer Platt. London, England: Cambridge University Press.
- Gonçalves, N. G. (2011). *Pierre Boudieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Grenfell, M. & Lebaron, F. (2014). *Bourdieu and data analysis: methodological Principles and Practice*, Oxford: Peter Lang Publishers
- Griffin-Collart, E. (1971). L'Égalité: condition de l'harmonie sociale pour J.-J. Rousseau. *Revue Internationale de Philosophie*, 25(97(3)), 298-311.
- Hilgers, Mathieu & Mangez, Eric (2015). *Introduction to Bourdieu's theory of social fields*, in Mathieu Hilgers, e Eric Mangez, (eds.), *Bourdieu's Theory of Social Fields*. London, England: Routledge.
- Hilgers, Mathieu & Mangez, Eric (eds.) (2015). *Bourdieu's Theory of Social Fields*. London, England: Routledge.
- Heringer, Rosana (2002). Desigualdade raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, 18, 57-65.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2016). *Sinopse estatística da educação superior 2016*. Brasília: Inep.

Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28.11.2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2014, 2015, 2016 e 2017). Disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2014/default.shtm>.

Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC. (2002). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre, Brasil: Unesco/Caracas.

Krames, I. P. (2010). *Na trilha do Prouni: implantação, acompanhamento e perspectiva em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina* (Unpublished doctoral dissertation). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Laus, Sonia & Morosini, Marília Costa. (2005). *Internacionalización de la educación superior em Brasil*. Colômbia: Banco Mundial em coedição com Mayol Ediciones.

Lehmann, W. (2017). Higher education - access, experiences, and outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 38(7), 1089-1094

Leite, Sandra F. & de Mesquita Tayná V. de L. (2016). Plano nacional de educação Nº13.005/2014 e racismo no Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, 11(22), 301-311.

Lucchesi, M. A. S. (2005). *La universidad en el contexto de la postglobalización: políticas públicas para la universidad brasileña en el umbral del siglo XXI*. Educere, 9, 199-206.

Luchiari, Dulce Helena Soares (1996). Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. *Revista de Ciências Humanas*, 14(20), 81-92

Martins, Gilberto de Andrade (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2.ed. São Paulo, Brasil: Atlas.

Martins, T. J., & Donadone, J. C. (2018). Desire, need and reality: Education and professionalization of elite groups in Brazil. *Ciências Sociais Unisinos*, 54(1), 10-20.

Marx, K., & E, Friedrich. (2010). *Manifesto Comunista*. São Paulo, Brasil: Boitempo.

MEC. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Brasil.

Mendes, G. G., & Peçanha, C. M. (2017). Emicida e o Brasil de boa esperança. *Espaço e Tempo Midiáticos*, 1(1), 93-107.

Meucci, A. (2009). *O Papel do habitus na teoria do conhecimento: entre Aristoteles, Descartes, Hume, Kant e Bourdieu* (Unpublished master's thesis). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Mills, Carmen e Gales, Trevor (2007). Researching social inequalities in education: Towards a Bourdieuan methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (4), 433-447.

Morais, F. A. d. A. (2011). Prouni e a Promoção da Inclusão Social. In: *âmbito Jurídico* 14. Disponível em [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10252](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10252).

- Moraes, A. G. E. & Belluzzo, Walter. (2014). O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. *Nova Economia*, 24 (2), 409-430.
- Motta, F. C. P. (2000). *O que é Burocracia*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Musa, Edson Vaz. (1997). Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho. *EDUC*, 9-14.
- Neves, C. E. B. R., Leandro; Fachineto, Rochele Fellini. (2007). Acesso, expansão e equidade da educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Dossiê Sociologias*, 9, 124-157.
- Nogueira, M. A., Romanelli, G., & Zago, Nadir. (2011). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nogueira, Claudio M. M. & Nogueira, Maria Alice.(2015). Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educ. Soc.*, 36(130), 47-62.
- OECD (2015), *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*, OECD Publishing, Paris, França. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235120-en>
- Oliveira, D. A. (2006). *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado*. In Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.), *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Oliveira, R. C. d. (2007). Famílias, poder e riqueza: redes políticas no Paraná em 2007. *Sociologias*, 9(18), 150-169.
- Passeron, Jean Claude. (1982). L'inflation des diplomes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *R. franç. Sociol.*, XXIII, 551-584.
- Pereira, S. O. (2008). *Do CIEP ao ensino superior: novas trajetórias escolares das camadas populares* (Unpublished master's dissertation). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pereira, T. I., & Silva, L. F. S. C. d. (2010). As Políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, 4, 10-31.
- Piketty, T. a. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris, França: Éditions du Seuil.
- Pochmann, Marcio. (2010). Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. *Revista Serv. Soc. Soc.*, (104), 637-649.
- Popper, K. R. (1972). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Potter, Daniel & Roksa, Josipa. (2013). Accumulating advantages over time: Family experiences and social class inequality in academic achievement. *Social Science Research*, 42 (2), 1018-1032.
- Quivy, Raymond & Champenhoudt, Luc Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.*, 2º, Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. (2005). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Brasil: Global.
- Rico, E. M. (1998). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate / Social policies valuation: a question in debate*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Ristoff, D. (2007). *Prouni democratiza o acesso e melhora a qualidade*. Brasília.
- Rodrigues, Leda M. O. (2011, 04). *Políticas Públicas, Ensino Superior e Currículo*. ANPAE. 25º Simbósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 26 a 30 de Abril, São Paulo, Brasil.
- Rousseau, J. J. (2001). *Discurso sobre a origem da desigualdade*. [PDF]. Disponível em <http://ebooksbrasil.org/nacionais/acrobatebook.html>.
- Sader, Emir et al (1995). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Saraiva, Luis Alex Silva & Nunes, Adriana de Souza. (2011). A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do Prouni. *Revista de Administração Pública RAP*, 45(4), 941-964.
- Santos, B. d. S. (2005). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Santos, M. S. dos (2004). Museus brasileiros e política cultural. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 19(55), 53-73.
- Scott, John. (2014). *Oxford Dictionary of Sociology*. 4ªEd. Oxford, Oxford University Press.
- Segenreich, S. C. D. (2009). Prouni e UAB como estratégias de EDA na expansão do Ensino Superior. *Pró-posições*, 20(2), 205-222.
- Setton, M. d. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.
- Sguissardi, Valdemar. (2004). *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. In Favero, Maria de Lourdes e Mancebo, D. (Orgs.). *Universidade - Políticas e avaliação docente*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Silva, E. P. & F, Renata Mantovani de. (2009). Habitus e composição dos capitais cultural, econômico e social como fatores explicativos da constituição das expectativas e práticas de formação e trabalho de alunos de uma escola pública estadual. *Trabalho & Educação*, 18(3), 77-92.
- Silva, L. P., Dias, L. C. F., & Silva, J. S. (2015). Ensino Superior, mobilidade social e dominação: uma análise à luz dos conceitos de Bourdieu e da teoria institucional. *RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 14(3), 1145-1174.
- Simon, Herbert Alexander. (1947). *Administrative behavior*. New York, EUA: MacMillan.
- Souza, Jessé. (2009). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.
- Sposito, M. P. & Andrade, C. L. (1986). O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 57, 3-19.
- Suficier, D. M., Muzzeti, uci R., & Reina, F. T. (2013). Trajetória social de alunos de um curso pré-vestibular popular. *Revista Diálogo Educacional*. 13(39), 629-649.
- Steiner, Philippe (1999). *La Sociologie economique*. Editions La Découverte, Repères 274, Paris, França.
- Tachizawa, T. (2006). *Gestão de instituições de ensino*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV Editora.

- Teixeira, J. F. (2012). *Gestão estratégica no ensino superior privado no norte do Brasil: estudo do caso Uniceuma*. (Unpublished master's dissertation). Universidade de Brasília.
- Turner, J. H. & Boyns, D. E. (2001). *The Return of grand theory*. Chap. 18 in Turner, J. H. (Ed.) *Handbook of Sociological Theory*, New York, EUA: Springer.
- Vares, Sidnei Ferreira de. (2011). Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivas. *Revista Educação Unisinos*, 15(2), 133-141.
- Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Revista Análise Social* XXX, 131-132.
- Weber, Max (1864-1920, 2016). *Metodologia das ciências sociais*. 5. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Weber, Max (1983). *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa, Portugal: Ed. Presença.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris, França: Plon.
- Weber, M. (2004). *Ensaio sobre a teoria das ciências sociais*. São Paulo, Brasil: Centauro.
- Zago, N. (2010). *Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar*. In: Nogueira, M. A., Romanelli, G. e Zago, N. (Org.). *Família e escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 19-43.